

Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes



COORDINADORES

LORENA CARINA BROCA DOMÍNGUEZ

DAVID CASTRO PORCAYO

MERCEDES FABIOLA MORENO BENÍTEZ

***Prácticas docentes desde contextos rurales
e interculturales desafiantes***

Coordinadores

Lorena Carina Broca Domínguez
David Castro Porcayo
Mercedes Fabiola Moreno Benítez

Autores

Carlos Cabañas Ronzón
Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo
Jenny Veronica Cantincus Cantincus
José Ramón Contreras De la Cruz
Rosa María Cruz Avendaño
María Teresa Galicia Cordero
José Félix García Rodríguez
Juan David González Fraga
Esteban Francisco Ibarra Vargas
Diego Juárez Bolaños
Víctor Manuel León Rodríguez
Benjamín Maldonado Alvarado
Carlos Luís Maldonado Ramírez
María de Lourdes Muñoz Loyola
Roberto Olvera Ojeda
Lourdes del Carmen Pineda Celaya
Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua
Alejandro Jair Ramírez Hernández
Ángel Vásquez Rodríguez
Dolores Imelda Romero Acosta
Francisco Antonio Romero Leyva
María Teresa Sánchez Reyes
Claudio Antonio Vargas Fallas

UNIVERSIDAD LA SALLE OAXACA

Luis Ignacio Salgado Fernández
Rector

Sergio Estuardo García Herrera
Director General Académico

Lorena Carina Broca Domínguez
Directora de Posgrado, Investigación y Extensión Universitaria.

Primera edición digital 2023
ISBN 978-607-59619-5-8
Editorial La Salle Oaxaca
© Universidad La Salle Oaxaca, A.C. Camino a San Agustín 407
Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca
C.P. 71230, Oaxaca, México
www.ulsaoaxaca.edu.mx
Tel. (951) 502 93 33

Diseño y Maquetación:
Dulce Angélica Rodríguez Rodríguez

CONTENIDO

Prólogo

Lorena Carina Broca Domínguez

David Castro Porcayo

I. La educación rural y multigrado

Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente
en contextos rurales

13

Juan David González Fraga

Alejandro Jair Ramírez Hernández

Víctor Manuel León Rodríguez

Acciones desarrolladas por gobiernos estatales para la atención
de las escuelas rurales multigrado

33

Diego Juárez Bolaños

II. La práctica e identidad docente

La deconstrucción del docente en ruta, una crónica de la aventura
educativa

57

Carlos Cabañas Ronzón

La práctica docente en la formación dialógica del profesorado:
el seminario Iyoltemiktle

79

Ma. Teresa Galicia

Ma. de Lourdes Muñoz

Roberto Olvera

Lineamientos teórico-metodológicos para la capacitación unidocente
en contextos rurales de Costa Rica: desarrollo del pensamiento científico

107

Esteban Francisco Ibarra Vargas

Claudio Antonio Vargas Fallas

La construcción de la identidad docente: inserción y profesionalización
en escuelas primarias Conafe del estado de Oaxaca

140

Rosa María Cruz Avendaño

La práctica docente intercultural a distancia en tiempos de la pandemia de covid-19. Percepción de estudiantes universitarios	162
José Félix García-Rodríguez José Ramón Contreras-De la Cruz Lourdes del C. Pineda-Celaya	
III. Educación intercultural bilingüe	
Saberes pedagógicos en ambientes de educación intercultural bilingüe: revitalización de la lengua Awapit en el Ecuador	184
Fabricio Quichimbo Tatiana Cabrera Verónica Canticus	
Didáctica intercultural en territorio Pemón	213
María Teresa Sánchez Reyes	
Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural	239
Ángel Vásquez Rodríguez Carlos Luis Maldonado Ramírez	
La UAIM, una universidad indígena en busca de lo intercultural	264
Francisco A. Romero Leyva Benjamín Maldonado Alvarado Dolores I. Romero Acosta	
Semblanzas curriculares de los autores	286

Prólogo

La Universidad La Salle Oaxaca se ha propuesto como objetivo desde su Plan Rector de Investigación fortalecer el carácter formativo de la comunidad hacia elementos centrados en la persona con un modelo educativo que responda a las necesidades preponderantes del contexto global en constante diálogo y respeto con las características particulares y locales del entorno en el que nos situamos. Nuestro posicionamiento filosófico a partir del ideario *Indivisa Mamente* nos permite poner en práctica los valores lasallistas por medio de la contribución al conocimiento científico con impacto social.

Es así que, con el compromiso y responsabilidad institucional para la mejora de las condiciones en el ámbito educativo, se emitió una convocatoria con el objetivo de documentar y difundir investigaciones, análisis y propuestas que iluminen las condiciones en que se desarrollan las prácticas docentes en entornos rurales e interculturales. Este valioso compendio de experiencias y conocimientos presenta un caleidoscopio polifónico sobre saberes y experiencias que nos acercan a la realidad educativa actual de comunidades diversas y ricas en cultura. El escenario emerge desde el contexto rural e interculturalidad con sus expresiones distintas y disonantes que convierten a la práctica docente en el foco central de esta convocatoria y que por ello ha titulado la obra que usted tiene en sus manos: “La práctica docente desde contextos rurales e interculturales desafiantes”.

Más allá de concebir a la educación como un proceso, de por sí valioso, para la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, sostenemos que la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de una sociedad, y su importancia se magnifica aún más cuando nos adentramos en contextos rurales e interculturales donde, por las características de las regiones, territorios, lenguas, culturas o condiciones socioeconómicas, se presentan desafíos únicos para los docentes y directivos. Por lo cual, la práctica educativa, en estos espacios, va más allá de transmitir conocimientos o cumplir con un trabajo, exige conocimientos, empatía, valoración, respeto por las personas y la diversidad cultural, además, de esfuerzos por parte de docentes y directivos para adaptarse a las condiciones en que se desarrolla su práctica.

Lo anterior coloca el acento al necesario reconocimiento y valoración de la diversidad cultural que supere una mirada reducida y tangencial de la interculturalidad, sino que se incorpore como un marco de referencia para comprender la diversidad y que asegure espacios para vivir la interculturalidad. Un buen inicio sugiere la reflexión a través de la admiración por los educadores que labran el camino en comunidades rurales e interculturales, donde las distancias geográficas no son solo medidas en kilómetros, sino también en esfuerzos necesarios para llevar el conocimiento a los corazones de aquellos alumnos cuyos sueños merecen ser avivados. Aquí, entre las páginas de este libro, encontramos la pasión y el espíritu indomable de aquellos y aquellas que ven en la educación una puerta para los alumnos hacia un futuro mejor, incluso cuando los recursos son escasos y las adversidades son una constante en el día a día.

El lienzo en el que se entreteje el fenómeno educativo, consta de una variedad de expresiones acompañadas de condiciones que producen matices que a menudo pasan desapercibidos por los gobiernos y hacedores de políticas públicas debido a lo alejado y específico que resultan. Las miradas centradas en los entornos urbanos y las aulas convencionales a veces nublan la posibilidad de entender otros escenarios. Es en estos rincones de la enseñanza, que están alejados, en donde el eco de la tradición y la innovación resuenan de manera única y requieren que nuestra mente se abra para comprender los retos que implican la educación rural y multigrado, cruzada en muchos casos, por la interculturalidad bilingüe. Ahí, es en donde la Universidad se detiene para comprender nuestras realidades y problemáticas, alzar las voces y evidenciar las circunstancias en búsqueda de la verdad y la objetividad.

Como resultado, presentamos las pruebas de un arduo trabajo y dedicación de investigadores, docentes y alumnos, quienes han aportado sus análisis, diagnósticos, propuestas e intervenciones en el campo de la educación en contextos rurales e interculturales. Cada capítulo es una ventana a realidades distintas, desde donde se pueden explorar temáticas tan relevantes como la educación multigrado, la educación intercultural bilingüe, la didáctica innovadora, la identidad docente, condiciones, entre otros temas que requieren ser expuestos como parte de esta realidad intercultural para descubrir cómo los educadores enfrentan retos y desafíos, pero también cosechan logros significativos que

fortalecen el tejido social y cultural de sus estudiantes. Estas páginas integran las voces de quienes, día a día y de manera desafiante, llevan la enseñanza y el aprendizaje a lugares de difícil atención gubernamental y en donde el conocimiento, la cultura y la lengua se entrelazan en una danza enriquecedora.

Este libro representa la cristalización de un esfuerzo colaborativo para la promoción del respeto y diálogo en aras de lograr igualdad para la construcción de una educación más inclusiva y equitativa, donde se reconozca y valore la diversidad como un activo invaluable. Los conocimientos y experiencias compartidos aquí pueden servir de inspiración para otros educadores y formuladores de políticas educativas, ya que alientan a seguir promoviendo un enfoque pedagógico sensible a las necesidades particulares y contextuales.

Reforzamos el dinamismo de la educación, es continente y contenido, es significado y significante, es parte física, pero a la vez es sensorial, es un viaje que trasciende las aulas, un camino que moldea mentes y sociedades. En el vasto territorio de la educación, las escuelas rurales multigrado, la identidad y práctica docente, la cultura y la lengua se erigen como lugares que presentan retos, pero también muchas satisfacciones para los maestros en medio de los contextos geográficos diversos de la enseñanza.

La convocatoria para esta publicación promovió ejes principales para que los investigadores se ubicaran en alguno de ellos, sin embargo, también ofreció la libertad de la valiosa aportación de acuerdo a la temática principal, finalmente, el libro se organizó en tres grandes apartados: I. La educación rural y multigrado, II. La práctica e identidad docente y, III. La Educación intercultural bilingüe.

En el primer apartado, en el Capítulo 1 “Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales” recorreremos las aulas multigrado en México, cuyo papel en la educación es fundamental. Desde las condiciones de infraestructura hasta la formación docente, este capítulo explora las piedras angulares que dan forma a la práctica pedagógica en contextos rurales a través de un análisis de contenido que trabajó problemáticas y desafíos que enfrenta el multigrado, experiencias documentadas a partir de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas y aportes al campo de conocimiento del multigrado en el contexto rural y su vinculación con la práctica docente.

En el Capítulo 2 “Acciones desarrolladas por gobiernos estatales para la atención de las escuelas rurales multigrado” nos sumergimos en las acciones gubernamentales destinadas a las escuelas rurales multigrado, con especial atención al Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado. Descubrimos cómo los gobiernos estatales pueden tender un puente entre la educación rural y el progreso a través de una metodología cualitativa que dio como resultado la identificación de acciones educativas del gobierno federal a las escuelas multigrado, acciones estatales y las características del programa implementado en el Estado de México.

El segundo apartado nos invita a observar el panorama de la práctica e identidad docente en el entorno multigrado. En el Capítulo 3 “La deconstrucción del docente en ruta, una crónica de la aventura educativa” damos voz a los docentes que, en su búsqueda de una educación mejor, enfrentan desafíos diversos y complejos. El diálogo entre docentes y su reflexión sobre la práctica educativa forman el telón de fondo de este viaje. En el Capítulo 4 “La práctica docente en la formación dialógica del profesorado: el seminario lyoltemiktle” se retomaron experiencias de docentes y la formación dialógica del profesorado en un contexto específico, que va más allá de las aulas para forjar liderazgo y saberes pedagógicos profundos. Se planteó el objetivo de entrever las experiencias de los profesores dentro del proceso de formación dialógica de comunidades de aprendizaje, las conexiones existentes entre las experiencias y prácticas y el papel de los elementos contextuales en el proceso de reflexión pedagógica.

En el Capítulo 5 “Lineamientos teórico-metodológicos para la capacitación unidocente en contextos rurales de Costa Rica: desarrollo del pensamiento científico”, nos sumergimos en Costa Rica y sus escuelas unidocentes-multigrado, descubriendo cómo se fomenta el pensamiento científico en un entorno rural a partir de una población escolar heterogénea que reconoce el desarrollo de proyectos escolares como una de las principales metodologías para el trabajo en escuelas multigrado, sin embargo también indican los retos que el unidocente enfrenta ante las funciones que asume en términos de recurso humano y de currículo escolar.

El capítulo 6 “La construcción de la identidad docente: inserción y profesio-

nalización en escuelas primarias Conafe del estado de Oaxaca” por medio del análisis de narrativas docentes en escuelas primarias comunitarias en aulas multigrado, hace énfasis de la importancia de las escuelas multigrado y su autogestión, así como en las figuras educativas a partir del servicio comunitario. Señala que la identidad como elemento dinámico, se construye y es integrada en la cultura.

En el capítulo 7 “La práctica docente intercultural a distancia en tiempos de la pandemia de covid-19. Percepción de estudiantes universitarios” realiza una investigación de enfoque mixto para analizar la práctica educativa a partir de los impactos de la contingencia sanitaria por medio de un cuestionarios y entrevistas para conocer los efectos en el ámbito familiar y académico de los estudiantes. Se colocaron sobre la mesa aspectos inequitativos de la educación superior y la forma en que pueblos originarios poseen respuestas ante la crisis como la resiliencia; sabiduría comunitaria y memoria biocultural.

El tercer apartado nos lleva a través del paisaje de la educación intercultural bilingüe. El Capítulo 8 “Saberes pedagógicos en ambientes de educación intercultural bilingüe: revitalización de la lengua Awapit en el Ecuador” nos traslada a otro espacio geográfico con un pasado de lucha por medio de una revisión histórica de resistencia de los pueblos indígenas para el reconocimiento de la educación bilingüe e intercultural. El documento analiza la relación entre los conocimientos y los saberes de la comunidad a partir de las raíces de la educación indígena, las contradicciones de las políticas públicas, los saberes pedagógicos de la educación intercultural bilingüe y la revitalización de la lengua awapit a partir de ambientes de aprendizaje diversos

En el Capítulo 9 “Didáctica intercultural en territorio Pemón” viajamos a este territorio, que describe y analiza una actividad particular pedagógica del pueblo Pemón que consiste en el rescate de la lengua originaria y sus costumbres que busca fortalecer la cultura de la comunidad. Recalca la organización del pueblo indígena que acude al Consejo de Ancianos para recibir orientación sobre los saberes culturales.

En el Capítulo 10 “Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural” interpela a las múlti-

ples maneras de comprender la interculturalidad en México, pone en manifiesto las asimetrías en las relaciones, obstáculos, manipulaciones étnicas y culturales que han creado una construcción negativa de autoreferencia y acuden a las categorías interculturalidad, interculturalismo, comunalidad y comunalismo para comprender la interculturalidad en la comunalidad oaxaqueña que responda a la pregunta de cómo educar en un plan intercultural.

Para finalizar esta obra, el capítulo 11 “La UAIM, una universidad indígena en busca de lo intercultural” refiere a la primera universidad indígena, la Universidad Autónoma Indígena de México como el espacio pertinente para estudiantes de origen indígena. Alrededor de ello, reflexiona sobre el posible hecho de las estrategias políticas que intentan dar respuesta a la necesidad de una educación superior intercultural, sobre la demanda de docentes adecuados e inclusivos y sobre los avances de una universidad indígena ante el contexto paradigmático e ideológico que nos rodea.

Nuestro reconocimiento y gratitud a los autores y autoras que con su esfuerzo y pasión han hecho posible este valioso aporte a la literatura académica educativa.

A medida que avancemos por estas páginas, que sigamos abrazando la educación en su diversidad y complejidad, reconociendo que cada rincón del conocimiento es un tesoro por descubrir, donde cada palabra es un paso más hacia la comprensión, respeto, apertura y diálogo.

Lorena Carina Broca Domínguez
David Castro Porcayo

I. La educación rural y multigrado

Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales

Juan David González Fraga¹
Alejandro Jair Ramírez Hernández²
Víctor Manuel León Rodríguez³

Resumen

En México, las escuelas multigrado representan más de 50% del total de instituciones educativas, por lo que su estudio resulta de gran importancia. La presente investigación se orienta hacia la descripción de algunos aportes teóricos producto de una revisión documental de libros y textos académicos que buscó identificar los retos y las posibles rutas para futuras investigaciones. La información recopilada se organizó a partir de cuatro categorías que resultan en temas de gran relevancia para entender las escuelas multigrado: condiciones de infraestructura, formación inicial y continua de los docentes multigrado, el trabajo pedagógico y la gestión directiva del docente multigrado. Algo importante para el desarrollo de la educación multigrado, es transformar la visión catastrófica sobre la ruralidad y los centros educativos multigrado para transitar hacia el reconocimiento del potencial pedagógico y social que favorecen la práctica docente. Los resultados de la revisión de la literatura permiten resaltar la gestión directiva y la formación de los docentes multigrado como una de las prioridades para futuros estudios académicos y acciones de política educativa. **Palabras clave:** escuelas multigrado, gestión directiva, formación docente, educación rural.

Introducción

En el sistema educativo mexicano, una modalidad de educación básica ofertada en zonas rurales es el multigrado. En esta modalidad un docente atiende a dos o más grados simultáneamente en el mismo espacio escolar. La modalidad multigrado no es exclusiva de México, aunque para efectos de este estudio nos concentramos en el caso mexicano, con el propósito de identificar los aportes y retos que favorecen una práctica docente dirigida a la atención de la diversidad, con las particularidades que ello implica.

Tal como señala Little (2004) es necesario un cambio de filosofía y de forma de plantear la enseñanza, esto es, transitar de una visión homogeneizadora hacia una forma en la que lo primordial sea el reconocimiento de la diversidad

¹ Doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (Enesmapo). Correo electrónico: gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

² Estudiante del doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la formación de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, asesor técnico pedagógico de la Zona Escolar 170 en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. y asesor académico externo de la licenciatura en Educación Multigrado en la Unidad 241 de la upn. Correo electrónico: alejandroramirez@upnslp.edu.mx

³ Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (Enesmapo). Actualmente se desempeña como subdirector académico en la misma institución. Correo electrónico: vleonn@cretam.edu.mx

de estudiantes, lo que supone, por ende, la necesidad de contar con formas de enseñanza diversas.

Los datos estadísticos muestran que en el ciclo escolar 2020-2021 las escuelas multigrado representaban 37.9% de los preescolares, 41.9% de las primarias y 33.0% de las secundarias en su modalidad de telesecundaria (Mejoredu, 2022). Las escuelas primarias multigrado siguen siendo el nivel educativo con el mayor porcentaje. Diversos estudios en el ámbito de la educación en escuelas rurales (Ezpeleta, 1997; Weiss, 2000; Rosas, 2003; Fuenlabrada y Weiss, 2006; sep, 2006; Martínez, 2006) destacan la complejidad de factores sociales, económicos y pedagógicos que deben enfrentar y, a la vez, las limitadas respuestas provenientes del Estado para la atención de los estudiantes con pertinencia y calidad.

En 2019, la modificación a la Ley General de Educación reconoce al multigrado como una modalidad en la que se ofrece educación, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y conocimientos, en centros educativos localizados en zonas de alta y muy alta marginación. Entre las principales acciones a implementar se encuentran: contar con docentes capacitados, ofrecer un modelo educativo que realice las adaptaciones pertinentes de acuerdo al desarrollo social, cultural y lingüístico y fomentar competencias en los profesores para que puedan realizar las adecuaciones curriculares pertinentes (dof, 2019).

Por lo anterior, partimos de la pregunta ¿cuáles son los aportes y retos de la educación multigrado que favorecen la práctica docente para la atención de la diversidad en contextos rurales?

En este sentido, de acuerdo con Kayser (1990), el contexto rural alude al territorio desde una dimensión geográfica, así como a un modo particular de vida social y utilización del espacio, caracterizado por una densidad relativamente baja de habitantes y construcciones. Asimismo, en el uso del suelo predomina la agricultura, a lo que se agrega un modo de vida de los habitantes marcado por su pertenencia a colectividades en las que existe un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales relacionados con la cultura campesina.

Para el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática —INEGI—, lo

rural son aquellas poblaciones que cuentan con un número menor a 2,500 habitantes, lo que lleva a que González y Larralde (2013) señalen que el concepto se acota exclusivamente en términos del tamaño de la población y sigue siendo el referente fundamental en el desarrollo de investigaciones y la elaboración de política pública.

De ahí que, dentro del contexto rural, el multigrado implica trascender una visión catastrófica y de menosprecio para lograr el reconocimiento de su potencial pedagógico y social. Supone reconocer el papel de los docentes y la necesidad de su formación y profesionalización para el trabajo en aulas multigrado, de manera que les permita comprender, aprender y entender el territorio rural y las culturas de las comunidades, sin que pretendan imponer la escuela ordinaria para su modernización (Boix, 2020).

Metodología

El estudio se realizó mediante un análisis de contenido vinculado a la revisión documental (Estrada y Lizárraga, 1998). La ruta metodológica se trazó considerando la búsqueda de estudios sobre multigrado con la orientación de palabras clave que permitieran filtrar los resultados: escuelas primarias multigrado, educación rural y director multigrado. El periodo de búsqueda comprendió de 2015 a 2021. Se eligió esta temporalidad debido a que la Red Temática de Investigación de Educación Rural realizó el estado del arte de la educación rural en México en el periodo 2004-2014, obteniendo resultados que dan cuenta de vacíos de conocimiento y temas de política educativa que requieren atención (Rebolledo y Torres, 2019).

La investigación documental se realizó en dos fases: una heurística y otra de interpretación (Jiménez y Torres, 2006). En la fase heurística se sistematizó la información mediante una base de datos que concentró libros, capítulos de libros, tesis de maestría y doctorado, ponencias en congresos nacionales y artículos de revistas indexados, utilizando como motores de búsqueda Google Académico, Redalyc y Scielo.

Se recolectaron 40 documentos que reunieron los criterios de selección (tabla 1). Las temáticas se organizaron a partir de cuatro categorías que se retomaron de los planteamientos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

en su informe “Evaluación integral de la política de educación multigrado” (INEE, 2019) y que se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1.

Resultados de la producción sobre multigrado

Condiciones de infraestructura de las escuelas multigrado (7)	Formación de docentes multigrado (9)	El trabajo pedagógico en las escuelas primarias multigrado (17)	La gestión directiva en las escuelas primarias multigrado (7)
Estrada (2015)	Castro (2018)	Cruz (2017)	Jiménez y Juárez (2013)
Juárez (2016)	López y González (2019)	Medina et al. (2019)	Aguilera et al. (2019)
Bautista (2018)	Priego y Castro (2020)	Bautista (2019)	García (2019)
INEE (2019)	Morales y Pérez (2020)	Popoca y Moscoso (2019)	Rosas y Arteaga (2019)
Aguilera y Quezada (2019)	González (2020)	Popoca (2019)	Palomino (2019)
Rebolledo y Torres (2019)	Rubio y Castro (2021)	Canedo et al. (2019)	Soto (2020)
Juárez (2019)	Garfías y Rubio (2021)	Cano e Ibarra (2019)	Avilés (2021)
	González y Tapia (2021)	Priego y Castro (2020)	
	Juárez y González (2020)	Pinzón (2020)	
		Soto (2020)	
		Rodríguez (2021)	
		Isidro (2021)	
		Silva et al. (2021)	
		González et al. (2021)	
		Rodríguez (2021)	
		Robles (2021)	
		Ríos y Arán (2022)	

En la fase de interpretación se ubicó la discusión entre los aportes y los retos que plantea para la práctica docente en el contexto rural el abordaje del multigrado desde nuevas perspectivas. Los aspectos específicos que se trabajaron durante esta fase fueron:

- Las problemáticas y desafíos que enfrenta el multigrado.
- Las experiencias documentadas a partir de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.
- Los aportes al campo de conocimiento del multigrado en el contexto rural y su vinculación con la práctica docente.

Mediante este procedimiento se aporta al reconocimiento de la profesión docente como una categoría social, una construcción sociocultural dinámica (Sime, 2013) que implica cimentar nuevas prácticas pedagógicas con reconocimiento de la territorialidad y la diversidad de los contextos rurales.

Condiciones de infraestructura en las escuelas primarias multigrado

Esta categoría de análisis se enfoca en estudios que buscan establecer un diagnóstico integral sobre las características de las escuelas primarias multigrado. Los trabajos que contemplan este objeto de estudio han sido de gran relevancia para poner a las escuelas multigrado como tema de atención en la política educativa reciente.

De acuerdo con Rosas (2003) y Juárez (2016), las condiciones en las que trabajan los docentes de escuelas rurales están relacionadas con los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, que son muy bajos entre los estudiantes que asisten a escuelas de educación básica en este contexto en comparación con los obtenidos por estudiantes de escuelas urbanas.

A través de un estudio diagnóstico, Aguilera et al. (2019) analizan las condiciones de las escuelas multigrado a partir de la infraestructura, el equipamiento, el mobiliario, el uso del tiempo escolar y el acompañamiento externo. Entre las principales problemáticas identifican la falta de servicios básicos, el mobiliario limitado y una tendencia al olvido por parte de las autoridades educativas, lo

que se atribuye a la ubicación en zonas de alta marginación.

Un elemento primordial dentro de los servicios básicos es el agua potable, que garantiza la salud y la calidad de vida de los habitantes; no contar con este servicio da lugar a una situación compleja cuando se trata de mantener la higiene del plantel y de la comunidad escolar.

Con respecto a los espacios escolares, se menciona que no solamente se requieren aulas para el trabajo cotidiano, sino también otro tipo de escenarios que posibiliten una oferta diferenciada para el aprendizaje de niñas y niños y la enseñanza para los docentes, como puede ser la biblioteca escolar y el aula de medios. Además, considerar rutas libres de obstáculos y espacios abiertos para el acceso seguro de personas con discapacidad.

En relación a la infraestructura tecnológica, que supone contar con computadoras e internet, se menciona que entre las escuelas urbanas y rurales existe una gran brecha en la disponibilidad de internet; esto depende de muchos factores, entre ellos, la energía eléctrica, el espacio físico necesario y el pago del servicio. Como puede develarse y en su momento planteó el INEE (2019), en las directrices para mejorar la educación multigrado falta un programa de infraestructura física que considere las necesidades y la diversidad de los servicios educativos. Esto significa atender criterios de equidad y suficiencia en la asignación de presupuesto para que las escuelas multigrado cuenten con mejores condiciones, no sólo para el trabajo en el aula, sino también en otros espacios de apoyo académico.

Cabe resaltar que, en la revisión de la literatura, la mayoría de los autores (Estrada, 2015; Bautista, 2018; Aguilera y Quezada, 2019) coinciden al señalar las dificultades que atraviesa gran número de escuelas multigrado, mencionando que no cuentan con los espacios educativos adecuados, con servicios básicos y conectividad para desempeñar las tareas mínimas inherentes al aprendizaje de niñas y niños. Lo señalado está en sintonía con los planteamientos de Muñoz (2011) referentes al tiempo efectivo de clases, que puede entenderse como una problemática más, debido a su reducción ocasionada por las gestiones y la organización de eventos que realizan los docentes-directivos⁴ para mejorar estas condiciones.

⁴ Se usa el término docente-directivo para referirse a aquellos docentes multigrado que además de tener a su cargo un grupo de alumnos, realizan las funciones de director del centro escolar.

En síntesis, los estudios analizados se concentran en documentar las necesidades de las escuelas multigrado, que incluyen contar con espacios escolares dignos, con los servicios mínimos indispensables para la atención y el cuidado de niñas y niños. Como señalan los estudios concentrados por Rebolledo y Torres (2019), hay una relación entre la carencia de instalaciones y materiales educativos y los resultados que presentan las escuelas en cuanto al aprovechamiento, el abandono y la deserción escolar.

Formación de docentes multigrado

La profesión docente se relaciona con la capacidad de los individuos y las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficios que supone el cambio en un ambiente de colaboración (Marcelo y Vaillant, 2009). De esta manera, la formación inicial y continua son dos categorías inherentes a la profesión docente.

En México, la formación inicial de docentes se realiza en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, como son las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional —UPN—, mientras que la formación continua la realizan los profesores una vez que están en servicio. En este apartado se presenta un análisis de las producciones investigativas sobre la formación inicial y continua de docentes multigrado.

En el caso de la formación inicial, los estudios analizados se centran en los procesos formativos de los estudiantes normalistas y en el análisis de los planes de estudio. Los enfoques relativos a la formación inicial han transitado por una visión cientificista, el práctico reflexivo, por competencias y el humanismo. De acuerdo con González (2020), al dejar de ser un oficio y pasar a un nivel profesional surgieron ciertos problemas, ocasionados por las diversas concepciones consustanciales a su profesionalización. En el caso particular de la formación inicial existe una discrepancia en relación con la atención de grupos multigrado, pues en las mallas curriculares⁵ no se definen explícitamente cursos específicos para esta modalidad.

Garfías y Rubio (2021) analizan los planes de estudio de Educación Normal 1997 y 2012; en ellos encuentran una presencia mínima de elementos formativos

⁵ En los planes 2012 y 2018 se ofertan cursos optativos en los que se pueden ofrecer temáticas de multigrado; estos cursos están a consideración de las instituciones estatales.

para la docencia multigrado. Ello pone en evidencia la necesidad de establecer una política educativa que contemple la inclusión del multigrado en la formación inicial, a sabiendas de que, en los primeros años de servicio, los docentes inician su labor en escuelas de esta modalidad.

Con respecto a la intervención docente en el acercamiento a la práctica profesional, Rubio y Castro (2021) analizan el sentir de los estudiantes normalistas respecto al ejercicio de la práctica educativa en contextos rurales. Concluyen que las escuelas formadoras de docentes deben fomentar en sus estudiantes espacios curriculares en los que se brinden herramientas para atender todas las necesidades de las escuelas multigrado.

La aplicación de cursos para los docentes en formación coadyuva a la recuperación de estrategias y técnicas con grupos multigrado y amplía la visión didáctica para desarrollar la capacidad de interrelacionar contenidos en el diseño de actividades de aprendizaje (Castro, 2018).

A diferencia de la formación inicial, la formación permanente toma en cuenta la experiencia en la práctica docente. Según Morales y Pérez (2020), los docentes que trabajan en una escuela primaria multigrado se enfrentan a una mayor demanda de conocimiento de los planes y programas de estudio; es por esto que identifican la necesidad de que las instituciones formadoras de docentes destinen gran parte del tiempo a preparar a los docentes para escuelas de esta modalidad. Asimismo, destacan la importancia de que las autoridades educativas brinden programas de actualización para el intercambio de materiales y experiencias que contribuyan a un modelo de atención de grupos multigrado.

Imbernón (2008) expone algunas consideraciones sobre la formación inicial de profesores, señalando que es necesario fomentar conocimientos, estrategias, recursos y materiales funcionales, con las prácticas profesionales como eje de la formación docente y las experiencias interdisciplinarias; al vincularse al multigrado, es preciso reconocer el contexto rural como problematizador del aprendizaje. Por lo tanto, la formación de docentes multigrado implica una práctica situada que lleve al individuo a reflexionar sobre sus propias experiencias para, a partir de ellas, construir sus saberes profesionales (Tardif, 2004). Con respecto a la formación continua, Priego y Castro (2020) señalan que los

cursos dirigidos a docentes en servicio son escasamente pertinentes para abordar los problemas que se presentan en las escuelas multigrado y en los contextos en que se desempeñan. El texto, incluso, lleva a reflexionar sobre la necesidad de formación del docente-directivo en temas de gestión escolar, debido a la propia complejidad implícita en la estructura multigrado, que es distinta a la de las escuelas unigrado, y al desconocimiento de modelos pedagógicos específicos para esta modalidad (González y Tapia, 2021).

López y González (2019) afirman que es necesario identificar las necesidades específicas de formación de los docentes considerando el entorno en que laboran; en este sentido, al analizar los dispositivos y programas de formación continua dan cuenta de los escenarios colectivos como alternativas para el desarrollo profesional.

Al respecto, González (2014) propone la creación de Comunidades Docentes Multigrado, un escenario colectivo en el que se configura una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2008) que permite el intercambio, la reflexión y el aprendizaje a partir de las propias prácticas.

En síntesis, los estudios sobre la formación inicial y continua de docentes multigrado se centran en aspectos como la didáctica en el aula multigrado, las estrategias para favorecer la atención a la diversidad, el desarrollo profesional a través de colectivos y los propios consejos técnicos escolares (Juárez y González, 2020). Entre las tareas pendientes se identifica la falta de las investigaciones que aborden la formación de los docentes-directivos y el doble rol que juegan al desempeñar ambas funciones en las escuelas multigrado.

El trabajo pedagógico en las escuelas primarias multigrado

A diferencia de la formación del docente multigrado, la práctica pedagógica ha sido objeto de estudios más amplios, aunque la revisión documental sobre la práctica docente muestra que las estrategias para mejorarla, de acuerdo con Popoca (2019), son insuficientes. Las categorías relacionadas con el trabajo docente se definen desde didácticas específicas para la atención de grupos multigrado: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y ciencias (Popoca y Moscoso, 2019).

Los planteamientos de Ezpeleta y Weiss (1994) sobre la Propuesta Educativa Multigrado⁶ (SEP, 2005) son retomados por Castro (2018), cuya intención es reorientar el trabajo pedagógico hacia las características de niñas y niños en su contexto. En su estudio señala que siempre debe fomentarse la interacción social, el intercambio de experiencias y construir el conocimiento de manera colectiva.

Al documentar las características de prácticas pedagógicas, procesos de acompañamiento y necesidades de formación de docentes multigrado, González, León y López (2021) sostienen que en la aplicación del trabajo pedagógico intervienen aspectos multifactoriales que determinan los alcances del proceso educativo.

En cuanto al trabajo pedagógico, los estudios se concentran en la organización del aula y la práctica docente, debido a la carencia de programas específicos para esta modalidad. Algunos estados han desarrollado adecuaciones curriculares y orientaciones didácticas para trabajar con grupos multigrado, por ejemplo, Veracruz, Guanajuato y Tabasco (Priego y Castro, 2020; Medina, Estrada y Razo, 2019; Silva, Briceño y Loeza, 2021). De acuerdo con estos autores son necesarios los saberes relativos a la anticipación de la enseñanza y adecuaciones curriculares que consideren el contexto de los alumnos. Así, se proponen algunas formas de organización de los grupos observados que pueden aportar al trabajo pedagógico de los docentes. Destaca la propuesta de implementación de metodologías activas para la enseñanza y el fomento de la equidad educativa en aras de fortalecer el trabajo que ello implica (Rodríguez, 2021, Canedo et. al, 2019), como también la vinculación de contenidos o temas que propicien mayor profundidad en los aprendizajes (Bautista, 2018; Pinzón, 2020; Soto 2020). A nivel del trabajo pedagógico, el trabajo autónomo es considerado como una ventaja, como también la relación que se establece con el entorno en que se ubica la escuela multigrado (Cruz, 2017). En cuanto a didácticas específicas, los textos analizados se concentran en español y matemáticas (Cano e Ibarra, 2018; Solares y Espinosa, 2018; Solares, 2018; Arévalo, 2020). En el caso de español, se promueve la implementación de procesos de alfabetización inicial y de estrategias para el desarrollo del lenguaje, mientras que, para matemáticas, el foco se encuentra en los recursos y materiales que favorezcan su enseñanza.

⁶ La Propuesta Educativa Multigrado fue coordinada por Cenobio Popoca y editada por la SEP en el año 2005. En ésta se propone como estrategia metodológica el tema común con actividades diferenciadas. Hasta este momento, sigue siendo el referente nacional para el trabajo en multigrado.

Respecto al trabajo docente, se destaca el diseño de la planeación didáctica como elemento que permite la organización de las actividades (Isidro, 2021; Rodríguez, 2021; Robles, 2021; Ríos y Arán, 2022). En este ámbito es necesario procurar la interdisciplinariedad, que resulta eficaz para lograr un mejor manejo del tiempo, la distribución de los contenidos o temas que se abordan y la diversificación de materiales.

Por lo tanto, las investigaciones sobre el trabajo pedagógico se centran en documentar el diseño de estrategias didácticas, analizan la práctica educativa, las formas de trabajo y los elementos que intervienen en la planeación didáctica. Sin duda, la reorganización curricular a partir de la vinculación de contenidos se asume como un aspecto que sigue siendo complejo para los docentes multigrado, siendo la fuente principal desde la cual se realiza el diseño de la planeación didáctica.

La gestión directiva en las escuelas primarias multigrado

Ser director de una escuela primaria implica el ejercicio de la gestión para el funcionamiento y la resolución de problemas de la institución. De acuerdo con García (2019), el director escolar debe entrelazar la gestión con la correcta aplicación de los procesos educativos para alcanzar mejores resultados.

Desde la mirada de Antúnez (2000), la gestión tiene que ver con aquellas acciones encaminadas hacia el logro de objetivos y en las cuales participan todas las personas involucradas en la organización. En el caso de las escuelas multigrado, el número de docentes es mínimo; sin embargo, existen otros agentes, como los padres de familia y personas de la comunidad, que pueden aportar e involucrarse en los procesos de organización. El directivo de una escuela multigrado realiza una doble función, pues tiene bajo su responsabilidad un grupo de niñas y niños y además hace frente al reto inherente al desarrollo de actividades administrativas que requieren el uso y manejo de recursos materiales, financieros e incluso humanos.

Juárez (2013) considera necesario que el trabajo de las escuelas rurales desarrolle un modelo de gestión que incorpore la organización del tiempo, la planeación de sesiones, el diseño de instrumentos, el manejo de *software*, la organiza-

ción de actividades productivas y de organización comunitaria.

Ezpeleta (1997) y Fuenlabrada (2006) fueron pioneras en la discusión de las problemáticas que se viven en las escuelas multigrado, al describir la situación actual y las dificultades que enfrentan los docentes con funciones directivas. El profesor que desempeña esta doble función es el encargado de poner en práctica todos sus saberes para hacer funcionar la institución, orientando todas las actividades hacia la mejora de los aprendizajes.

A diferencia de una escuela con seis grados o más, a la que conforme a la normatividad se asigna un director técnico (que realiza exclusivamente tareas administrativas y de gestión escolar), en las escuelas primarias multigrado los docentes comisionados en la función directiva se encargan de realizar, simultáneamente, tareas administrativas y la atención pedagógico-didáctica de al menos uno o más grados (Aguilera, Quezada y Camacho, 2019).

Priego y Castro (2020) destacan la función trascendental realizada por las escuelas multigrado al dar cobertura en zonas rurales y la falta de orientaciones basadas en las características propias del contexto en que se ejerce la función directiva. La sobrecarga administrativa provoca un incumplimiento de la normalidad mínima, cuando no toma en cuenta las características del entorno en que se ubica la escuela. Aunado a ello, el docente multigrado con funciones directivas debe hacer frente a problemáticas relacionadas con la carencia de una infraestructura adecuada.

Estos planteamientos coinciden con los de Fierro (1994) sobre las problemáticas enfrentadas por docentes y pobladores de las escuelas rurales. Además, Fierro aporta propuestas para alcanzar mejores resultados y, sobre todo, mejorar las prácticas educativas en las escuelas multigrado, a saber: conocer mejor al grupo, dedicar más tiempo y apoyo a los alumnos que requieren más atención, trabajar la relación con los padres de familia, limitar la exposición y poner énfasis en la acción.

Uno de los aspectos centrales de la doble función que realizan los docentes-directivos multigrado, que se suma a las cuestiones de organización y gestión, es la poca o nula experiencia que poseen durante sus primeros años de servicio

para la transición que viven al dejar de ser estudiantes normalistas y convertirse en directores de una escuela, con todas las responsabilidades que ello conlleva (Avilés, 2021).

El estudio de Jiménez y Juárez (2013) sobre las percepciones de los padres de familia relativas al trabajo en una escuela unitaria, concluye que la relación multidireccional de una función con otra dificulta retomar las actividades de aprendizaje en el trabajo cotidiano. Además, Soto (2020) señala que en complejidad propia de la función directiva se carece de acompañamiento.

Así, puede identificarse que en la función docente-directiva existe un campo poco explorado, lo que responde a que es mínimo el número de investigaciones encontradas que abordan temáticas de gestión educativa referida a las condiciones institucionales, tareas y funciones administrativas que realiza el profesor en una escuela multigrado (Rosas y Arteaga, 2019).

Reflexiones finales

La revisión de la literatura realizada da cuenta de la preocupación de la comunidad científica por realizar investigaciones que pongan en el centro de la política educativa la situación de las escuelas multigrado, principalmente en contextos rurales. De acuerdo con las categorías de análisis desarrolladas, es preciso identificar que gran parte de los trabajos se han orientado hacia la descripción de las tareas pedagógicas y las modalidades de trabajo implementadas para alcanzar buenos resultados educativos.

En relación a las condiciones de infraestructura resultan visibles las condiciones desfavorables que atraviesan las escuelas multigrado, situación que complejiza la práctica docente debido a la carencia de instalaciones adecuadas, de servicios básicos y material didáctico. Sin embargo, desde una visión crítica se puede concluir que la educación rural y multigrado ha sido investigada en contraste con la escuela graduada y la urbanidad, sin efectuar planteamientos relativos a cómo aprovechar las condiciones actuales. Estudiar la escuela rural y multigrado requiere entender que este tipo de centros educativos es resultado de la inequidad y la injusticia social. Sólo eso permitirá avanzar hacia una nueva visión sobre este tema. Asimismo, es necesario dar paso a investigaciones que busquen fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, de manera de

aprovechar los saberes comunitarios.

En cuanto a la formación de los docentes multigrado, sigue vigente la preocupación por fortalecer los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales, enriqueciendo la práctica de los estudiantes normalistas en contextos rurales y gestando en la formación continua espacios colectivos de aprendizaje. Destaca el esfuerzo realizado por la Universidad Pedagógica Nacional para la puesta en marcha de la licenciatura en Educación Multigrado (González, et.al, 2023). No obstante, se requiere avanzar en la creación de opciones de formación continua dirigidas a los docentes en servicio que permitan avanzar en la construcción de saberes para la atención a estos centros educativos.

Entre los temas más documentados resalta el trabajo pedagógico en las escuelas primarias multigrado. La Propuesta Educativa Multigrado editada por la SEP (2005) se visualiza como vigente en tanto promueve la metodología de trabajo por tema común, como también otras propuestas de trabajo que parten de las pedagogías activas, de la atención a las diferencias en el aprendizaje y del contexto rural como un elemento problematizador que requiere adaptar los temas a las características de los estudiantes. Sin embargo, pareciera que lo pedagógico es sólo lo didáctico, en contraste con la escuela graduada. Por ello es necesario recuperar y estudiar lo que se construye en las escuelas multigrado. Respecto a la gestión directiva de los docentes multigrado, se trata de un escenario poco explorado en el que vale la pena indagar, sobre todo en los saberes que el docente construye a partir de la experiencia para el ejercicio de la función pedagógica-directiva, que incluye desde la gestión didáctica hasta la gestión institucional. Esta función ha sido poco estudiada y reconocida en lo laboral, político y social, por lo que las investigaciones que se realicen deberán considerar analizar el tipo de gestión que se pone en práctica en las escuelas multigrado.

Por lo tanto, los aportes y retos de la educación multigrado analizados a través de los productos de investigación demuestran la continuidad de temáticas desarrolladas en el estado del arte (Rebolledo y Torres, 2019). Asimismo, dicho análisis posibilita la gestación de nuevas miradas, sobre todo en temas de formación de los docentes multigrado y de la función docente directiva, aspectos a los que se debe dar prioridad al continuar la indagación, reconociendo el potencial pedagógico y social del multigrado en los contextos rurales.

Referencias

- » Aguilera García, M. A., Quezada Mora, S., y Camacho Pérez, K. R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En Schmelkes, S., y Águila, G. *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). INEE. Obtenido de <https://acortar.link/t7Ou9Y>
- » Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. SEP.
- » Arévalo, M. J. (2020). Alfabetización inicial en escuelas multigrado: métodos, metodologías y formación continua del profesorado. En González Fraga, J. D., y Juárez, D. *Formación de docentes en territorios rurales*. Colofón.
- » Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- » Avilés, D. (2021). *De estudiante a director: realidades que se viven en una escuela multigrado*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600033
- » Bautista, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5): 40-53.
- » Boix, R. (2020). Prólogo. En D. Juárez Bolaños, y J. D. González Fraga, *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales* (pp. 15-19). Colofón.
- » Bolívar, A. (2008). *Otra Alternativa de innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. Obtenido de XIII Congreso de uecoe “Educar: innovar para la transformación social”: <https://acortar.link/VANjrE>
- » Canedo, G., Martínez, S. I., Chicharro, M. P., Cervantes, O., Castro, M., y Sánchez, C. F. (2019). Capítulo 10. Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado. En Schmelkes, S., y Águila, G. (Eds.). *La educación multigrado en México* (pp. 273-295). INEE.
- » Cano, A., e Ibarra, E. (Coords.) (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada.

- » Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu] (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Mejoredu. Obtenido de <https://acortar.link/jTEAbG>
- » Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación*. Obtenido de <http://surl.li/fnjya>
- » Estrada Cortés, J., y Lizárraga Bernal, A. (1988). El Análisis de Contenido. En De la Garza Toledo, E. *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología de investigación* (pp. 109-122). Porrúa, S. A.
- » Estrada, M. del M. (2015). *Multigrado en derecho propio*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos / Centro de Estudios Educativos A. C.
- » Ezpeleta, J. (1997, septiembre-diciembre). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. Recuperado el 20 de abril de 2013, de *Revista Iberoamericana de Educación*: <https://acortar.link/JdvoPF>
- » Fierro, C. (1994). *Ser maestro rural: una labor imposible*. SEP.
- » Fuenlabrada Velázquez, I. R. (2006). *Prácticas escolares y docentes en escuelas primarias*. Cinvestav.
- » Fuenlabrada, I., y Weiss, E. (Coords.) (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. Conafe.
- » Garfias-Olan, L. (2021). Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal. *Revista Eduscientia, Divulgación de la ciencia educativa*. 4 (7). Artículo de divulgación científica/educativa. Recuperado de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/93/69>
- » González Arellano, S., y Larralde Corona, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. En *La situación demográfica de México* (pp. 141-156). Conapo,
- » González Fraga, J. D. (2014). Asesoría académica para la atención a la diversidad: el caso de las escuelas multigrado (upn-241, Ed.) *Educación y sociedad*,

5(14): 3-6.

- » González, F. J. (2020). *Las prácticas de los docentes multigrado en espacios comunitarios de formación continua: un estudio comparado entre Chile y México*. Tesis de doctorado. upn.
- » González Fraga, J. D., Gaona Vargas, G., Juárez Bolaños, D., & Ponce Rodríguez, E. (2023). Diseño e Implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: Aportes a la Formación Inicial Docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1-23. Obtenido de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15233>
- » González, A., y Tapia, A. K. (2021). Práctica docente en la educación multigrado “desde la formación”. Ponencia presentada en el 4 Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE.
- » INEE (2019) *Evaluación de la política educativa multigrado*. INEE.
- » Isidro, A. (2021). *La formación docente para la atención de los grupos multigrado en la escuela primaria*, Ponencia para el 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Jiménez, S., y Juárez, M. (2013). *El complejo trabajo del director – docente en las escuelas multigrado*, Ponencia para el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/967/1/0791.pdf>
- » Jiménez, A., y Torres, A. (Comps.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. upn.
- » Juárez, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal/Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- » Juárez Bolaños, D. (2016). *Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora*. Colofón.

- » _____ (2016). *La educación rural perspectivas y retos en educación rural. Experiencias y propuestas*. Colofón.
- » Juárez Bolaños, D., y González Fraga, J. D. (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
- » Kayser, B. (1990). *La renaissance rurale, sociologie de campagnes du monde occidental*. Armand Colin.
- » Little, A. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Ponencia presentada en unesco 2005. *efa Monitoring Report*, documento pdf disponible en: <http://www.nied.edu.na/multigradeteaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf>.
- » López, Y., y González, J. D. (2019). Formación de docentes rurales en servicio. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del Arte de la educación rural en México (2004 – 2014)*. Universidad Iberoamericana.
- » Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- » Medina, I., Estrada, D., y Razo, A. (2019). *Escuelas de tiempo completo: una comparación de las prácticas pedagógicas en escuelas rurales y urbanas del estado de Aguascalientes*, Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. comie.
- » Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. fce,
- » Morales, J., y Pérez, A. (2020), Formación y práctica docente en escuelas multigrado en el estado de Chiapas. Necesidades y desafíos. En Juárez, D., y González, J. *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
- » Pinzón (2020), Dificultades asociadas con la práctica de la docencia en una escuela primaria multigrado. En Zapata, C., y Cisneros. *Memorias del Congreso de docencia, investigación e innovación educativa*. México.
- » Popoca, C. (2019). Prácticas y saberes docentes en educación rural. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, Universidad Iberoamericana,

- » Popoca, C., y Moscoso, J. A. (2019). Didácticas específicas en escuelas rurales de educación básica. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
- » Priego, L., y Castro, M. (2021). Equidad y escuelas multigrado. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Centro de Estudios Educativos A. C.
- » Rebolledo Angulo, V., y Torres Hernández, R. M. (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
- » Ríos, V. L., y Arán, A. (2022). La formación docente en las consideraciones del currículo para grupos multigrado, *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, pp. 105-126. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>
- » Robles, B. (2021). *Planificación didáctica interdisciplinar: propuesta para elevar el rendimiento académico en educación multigrado*, Ponencia para el 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Rodríguez, G. (2021). *La incorporación de metodologías activas de enseñanza en escuelas multigrado en Zapata, Canto y Cisneros*. Memorias del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020. Universidad Autónoma de Yucatán.
- » Rosas Carrasco, L. O. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. cee / Fundación para la Cultura del Maestro snte.
- » Rosas, L., y Arteaga, P. (2019). Organización multigrado. En Rebolledo, V., y Torres, R. M. *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
- » Rubio, M., y Castro, G. (2020). Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural. En Juárez, D., y González, J. D. *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
- » Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

- » SEP (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. Documento PDF disponible en https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf
- » Silva, R., Loeza, L. y Briceño (2021). *Competencias docentes para la enseñanza en grupos multigrado*. Ponencia 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Conisen.
- » Sime Poma, L. (2013). El docente de educación básica como objeto de estudio en los posgrados en educación básica de excelencia en Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV(11): 26-44. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries): <https://acortar.link/xOsVBD>
- » Galván, L., Solares, D., y Espinosa, L. (2018), Recursos pedagógicos para la enseñanza. Una noción desde el aula multigrado. En Cano, A., e Ibarra, E. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada.
- » Solares, D., y Solares, A. (2018). Retos y alternativas en la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En Cano, A., e Ibarra, E. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada,
- » Soto, M. (2020). *El modelo de organización unigrado en escuelas multigrado, tensiones y variaciones en la gestión escolar y la enseñanza*. Tesis de maestría del Departamento de Investigaciones del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- » Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- » Weiss, E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de Perfiles Educativos: <https://acortar.link/UHHBVo>

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Acciones desarrolladas por gobiernos estatales para la atención de las escuelas rurales multigrado⁷

Diego Juárez Bolaños⁸

Resumen

El capítulo tiene dos objetivos. Por un lado, identificar las acciones que diversos gobiernos de los estados han desarrollado para dirigirlas de manera específica a las escuelas multigrado, es decir, a los planteles educativos donde existen más grupos de alumnos que docentes. Por el otro, exponer las características generales de una de estas acciones, el Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado (PASAEM), desarrollado en el Estado de México. Con este propósito se implementó una investigación de corte cualitativo; los datos provienen del análisis de fuentes documentales y de entrevistas con autoridades educativas y docentes rurales.

El artículo sintetiza la diversidad de acciones implementadas en las entidades federativas en diferentes ámbitos: adecuaciones curriculares, elaboración de materiales, formación inicial y continua de docentes, gestión escolar y acompañamiento externo a las escuelas. El PASAEM da cuenta de la importancia de que los gobiernos establezcan áreas específicas para la atención de las escuelas rurales y multigrado. Entre las áreas de oportunidad del Proyecto se identifican las siguientes: la construcción de materiales didácticos y de gestión multigrado; la confluencia del proyecto con instituciones regionales formadoras de docentes; la creación de espacios de intercambio de experiencias entre maestros en los planteles escolares rurales y la necesidad de evaluar los impactos educativos y sociales del Proyecto.

Palabras clave: escuela rural, multigrado, política educativa.

⁷ Derivado del proyecto de investigación: "Análisis de acciones y programas desarrollados por gobiernos estatales para la atención de escuelas rurales multigrado de nivel básico". Financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

⁸ Doctor en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Académico de tiempo completo, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, correo electrónico: diego.juarez@ibero.mx

Introducción

En la literatura que aborda las acciones públicas dirigidas a las escuelas multigrado de México generada durante el último lustro (Arteaga et al., 2020; Priego y Castro, 2021; Instituto Nacional de Evaluación de la Educación-INEE, 2019a y 2019b; INEE, 2018; Schmelkes y Águila, 2018; INEE, 2017) se constata una coincidencia cuando se señala que, desde hace décadas, las autoridades educativas federales han realizado limitadas acciones dirigidas específicamente a las 80,000 escuelas multigrado de los niveles de preescolar, primaria y secundaria existentes en el país en el ciclo escolar 2020-2021 (datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación-Mejoredu, 2022). Esto es, las escuelas rurales en las que el número de docentes⁹ es inferior al número de grupos que deben atender. Esto significa que el profesorado se encarga de impartir clases a estudiantes de más de un grado escolar en el mismo tiempo y espacio. En el ciclo escolar mencionado, los establecimientos multigrado representaron 40% de los preescolares, 42% de las primarias y 33% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas (Mejoredu, 2022a, p. 16), por lo que son numéricamente significativos dentro del Sistema Educativo Nacional (Trejo y Juárez, 2022; Santos, 2019).

A pesar de su importante presencia en el Sistema Educativo Nacional, en México no existen políticas educativas específicas destinadas a las escuelas rurales multigrado, con excepción de las tareas que realiza, desde hace más de 50 años, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Consideramos que una política educativa debería incidir de manera coordinada e integral en diversos tópicos relacionados con la organización multigrado, tales como:

- La existencia de programas pertinentes y contextualizados de formación inicial y continua de los educadores que trabajan en ese tipo de escuelas.
- La existencia de planes y programas de estudio que tomen en cuenta sus particularidades.
- El fomento del uso de pedagogías específicas, en las cuales se incorpore la participación horizontal de los habitantes de las localidades en los procesos pedagógicos.
- La elaboración y distribución de materiales educativos específicos, de manera suficiente y pertinente.

- El adecuado apoyo y acompañamiento a las escuelas, a partir de acciones específicas y contextualizadas por parte de supervisores, asesores técnico pedagógicos (ATP) y jefes de zonas escolares.
- La existencia de condiciones laborales que faciliten la inserción y la no rotación continua de los docentes que trabajan en las regiones con mayores índices de pobreza, marginación, aislamiento y violencia.
- La construcción de infraestructura escolar y la distribución de equipamiento pertinentes para los contextos medioambientales y culturales de las regiones donde se ubican estos centros escolares.
- La existencia de programas y equipamiento adecuados a las regiones rurales que permitan el uso pedagógico y pertinente de las tecnologías de información (TIC) en los establecimientos educativos.

Algunos gobiernos de las entidades federativas, haciendo uso de las capacidades que les confirieron las políticas de descentralización educativa establecidas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) establecidas en el año 1993, han desarrollado algunas acciones específicas en escuelas primarias multigrado. Éstas han incluido el impulso de modelos pedagógicos, gestión escolar, acompañamiento y supervisión, fortalecimiento de infraestructura y equipamiento, entre otros.

El presente capítulo tiene dos objetivos: identificar acciones llevadas a cabo por diversos gobiernos estatales para las escuelas multigrado. Además, analizar una de estas acciones: la implementada en el Estado de México, llamada Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado (PASAEM).

El capítulo está dividido en tres partes. Inicialmente se describe la forma en que se obtuvieron los datos que alimentan este documento. Después se plantean los resultados obtenidos, siguiendo tres ejes: las acciones desarrolladas por el gobierno federal hacia las escuelas multigrado, las impulsadas por los gobiernos estatales y el caso del PASAEM. El capítulo culmina con un apartado en el que se discuten los resultados y se aportan algunas conclusiones.

Metodología

El estudio realizado es de corte cualitativo. Al inicio se realizó una investigación documental que permitió identificar, recopilar, analizar y sistematizar las acciones educativas más recientes de atención al multigrado desarrolladas tanto por autoridades federales como por autoridades de diversos estados del país. La revisión documental ayudó a identificar la acción educativa multigrado incluida en este estudio.

La selección del caso de estudio respondió a la disposición de las autoridades estatales a colaborar en el proyecto, así como a aspectos logísticos, presupuestales y de seguridad, ya que el trabajo de campo se realizó pocos meses después de la reapertura de escuelas tras el cierre derivado de la contingencia provocada por el virus SARS-CoV-2. Esto dio lugar a retos y limitaciones al momento de celebrar reuniones presenciales, a lo que se sumó la imposibilidad de entrevistar a los estudiantes que asisten a los centros educativos.

Los datos de campo fueron obtenidos durante el mes de noviembre de 2021, cuando se realizó una visita al Estado de México. Durante la misma, se llevaron a cabo las siguientes acciones: reunión plenaria en Metepec con 10 funcionarios de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), participantes en el Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado; se visitaron dos centros educativos rurales, para observar la implementación del PASAEM, constatar las condiciones de infraestructura, servicios y equipamiento disponibles en los centros educativos y entrevistar a docentes. Las escuelas primarias multigrado se ubican en los municipios de Jiquipilco (de modalidad indígena otomí, donde laboran tres maestras-tridocente) y Aculco (primaria general, tridocente). A fin de triangular los datos, se comparó la información proporcionada por los docentes con la obtenida de autoridades educativas y de documentos oficiales.

El periodo de trabajo de campo fue limitado. Durante la mayor parte del tiempo previsto para este estudio, las escuelas permanecieron cerradas debido a la emergencia de salud causada a nivel mundial por el virus SARS-CoV-2. Una vez que reabrieron los centros escolares (agosto de 2021), fue necesario esperar un periodo de tiempo a que se permitiesen las visitas externas a las escuelas y, cuando ello ocurrió, planear y desarrollar, con el invaluable apoyo de las

autoridades educativas locales, la logística del trabajo de campo.

Como consideraciones éticas, hay que señalar que las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los informantes. Por cuestiones de confidencialidad de los participantes, se mantiene su anonimato, al igual que el nombre de las escuelas incluidas en el estudio. Una primera versión del capítulo fue compartida con cuatro de las personas entrevistadas, quienes proporcionaron ideas para enriquecerlo y mejorarlo.

Resultados

Como se ha señalado, este apartado está dividido en tres partes. En primer lugar, se mencionan acciones educativas implementadas por el gobierno federal para las escuelas multigrado durante los últimos años, luego las acciones estatales, exponiéndose, por último, las características del programa implementado en el Estado de México.

Se habla de *acciones educativas*, pues, con excepción de los programas desarrollados por el Conafe, no existen en México políticas educativas específicas para la modalidad del multigrado. Las autoridades educativas de todos los niveles de gobierno sólo han desarrollado acciones dispersas y descoordinadas entre sí, las cuales, de una u otra manera, llegan e impactan en las escuelas de esta modalidad.

Acciones educativas del gobierno federal dirigidas a las escuelas multigrado

Durante los últimos años, es posible identificar algunas acciones realizadas por diversos organismos educativos del gobierno federal para las escuelas multigrado:

- El diseño y puesta en marcha, a partir de 2016, del modelo educativo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD), impulsado por el Conafe en los 56 129 servicios educativos que atiende, que implicó la elaboración de materiales específicos que facilitan la planeación de clases multigrado (llamadas Unidades Autónomas de Aprendizaje), entre otras actividades.
- La publicación y distribución en 2021 de tres libros que componen las *Secuencias didácticas multigrado para docentes de escuelas primarias*.

Exploración del Mundo Natural. Éstos fueron elaborados por un equipo técnico coordinado por la Universidad Iberoamericana a solicitud de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.

- La inclusión de las escuelas multigrado en las reglas de operación del Programa “La Escuela es Nuestra”, con el que se pretenden mejorar “[...] las condiciones de infraestructura física, equipamiento y materiales para el apoyo educativo de los planteles públicos de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en sus diferentes modalidades y las comunidades de aprendizaje de Conafe” (Diario Oficial de la Federación, 2022).
- Como afirman Priego y Castro (2021), los programas “Atención a la Diversidad de la Educación Indígena” (PADEI) y “Atención Educativa de la Población Escolar Migrante” (PAPEM) contemplaron acciones específicas para escuelas multigrado durante 2020, aunque ambos desaparecieron en 2021.

El Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue elaborado por el último equipo técnico pedagógico con responsabilidades en la educación multigrado de dicha Secretaría. Éste inició sus labores durante el gobierno federal del sexenio 2000-2006 y dejó de funcionar en 2013. Desde entonces, no existe un área de la SEP que atienda el multigrado en términos pedagógicos y de gestión educativa. El Proyecto mencionado fue sustituido en 2014 por el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) de la SEP, el cual:

[...] fusionó a siete programas (referentes a educación especial y atención a personas con discapacidad, educación indígena y formación de asesores técnico pedagógicos, población jornalera agrícola migrante, y las escuelas telesecundaria), pero sin estrategias específicas para su atención y con la reducción sustancial del presupuesto a poco más de la mitad que el gasto dirigido a los siete programas de manera independiente. Solo las Reglas de Operación del 2014 y 2015 contemplaron de manera explícita a las escuelas multigrado de educación básica (inee, 2018, pp. 54-55).

Durante los dos años en que el PIEE incluyó a las escuelas multigrado se otor-

garon apoyos para adquirir materiales, para que las escuelas contrataran asesorías externas, para el desarrollo de proyectos e investigaciones que tuvieran como propósito mejorar la calidad de la educación, entre otros. Sin embargo, no se fomentó el desarrollo de pedagogías o la creación de materiales específicos. A nivel de diagnóstico y propuestas de mejora para las escuelas multigrado, podemos destacar el trabajo colaborativo entre el desaparecido Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), desarrollado entre los años 2016 y 2019. Su primera tarea consistió en construir el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (Pronaeme) (INEE, 2017), en la cual también participaron las secretarías estatales de educación de 28 entidades federativas, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (Inifed). El Pronaeme tuvo los siguientes propósitos:

- Integrar un diagnóstico nacional mediante la recopilación de estudios nacionales e internacionales sobre las características de la educación multigrado, así como sobre las problemáticas a las que se enfrentan estos centros escolares en cuatro áreas: Gestión y organización escolar; Currículo, materiales y prácticas educativas; Formación inicial y continua de docentes; e Infraestructura y equipamiento escolar.
- Recopilación de estudios, experiencias, políticas, acciones y programas educativos implementados en las escuelas multigrado a nivel nacional e internacional.
- Construcción y validación externa de referentes de mejora específicos para las escuelas multigrado.
- Recopilación de experiencias desarrolladas para la educación multigrado a nivel meso (estatal o provincial) específicas.

La segunda labor consistió en elaborar el diseño metodológico y desarrollar la *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado* (INEE, 2018, p. 111). La misma tuvo el propósito de “valorar el diseño y la implementación de las acciones públicas dirigidas a la atención de las escuelas multigrado y comunitarias con el objeto de determinar las brechas, avances, desafíos y contribuir, en consecuencia, a la construcción de directrices de mejora para

garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes”. Ésta es una de las pocas evaluaciones específicas para multigrado implementadas a nivel nacional e implicó la contextualización de diversos instrumentos y criterios para explorar lo que ocurre a nivel escuela (micro), estatal (meso) y federal (macro).

Por último, y con el apoyo de las evidencias generadas, el INEE (2019a) emitió las *Directrices para mejorar la educación multigrado*, las cuales son cinco:

[...] desarrollar un modelo de educación multigrado pertinente y de calidad; establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado; asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje; fortalecer la supervisión escolar y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes y directivos de escuelas multigrado; y, desarrollar procesos de gestión escolar que respondan a las necesidades del modelo educativo multigrado (INEE, 2019^a, p. 11).

Con la desaparición del INEE y su sustitución por Mejoredu, este organismo dejó de realizar evaluaciones y de generar evidencias específicas para el multigrado. Durante el actual sexenio (2018-2024), sólo hemos documentado la publicación de un par de libros en los que Mejoredu (2022b) brinda sugerencias de prácticas docentes multigrado.

A petición de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, a inicios del sexenio del presidente López Obrador la RIER construyó las *Propuestas para una política educativa integral para la Educación Rural en México* (Arteaga, Popoca y Juárez, 2020). Sin embargo, una vez elaboradas, éstas se limitaron los espacios de interlocución con las autoridades federales, debido a los constantes cambios de funcionarios en la Secretaría.

En 2022 la SEP anunció la realización de algunas posibles acciones específicas para atender las escuelas multigrado, mencionadas en la “Estrategia nacional para la educación multigrado”¹⁰ y en la “Formación continua para la enseñanza en telesecundarias, con especial atención a telesecundarias multigrado” (SEP, 2022).

No obstante, al momento de redactar estas líneas no se ha documentado la implementación de acciones específicas en el marco de la estrategia mencionada. Todo parece indicar que será un documento oficial que no tendrá impacto alguno en las escuelas.

La literatura revisada (INEE, 2018; Schmelkes y Águila, 2018) da cuenta de que las escuelas multigrado son impactadas por diversas acciones estatales descoordinadas entre sí y que los docentes se encuentran expuestos a permanentes procesos de adaptación a programas de estudio, materiales educativos, evaluaciones y procesos administrativos que no han considerado las particularidades del multigrado en su diseño.

Existe la expectativa de que el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (conocido como la Nueva Escuela Mexicana), a ser implementado durante el ciclo escolar 2023 2024, facilite algunas tareas que realizan los docentes multigrado, mediante el trabajo a través de proyectos, el impulso de la educación de base comunitaria, la prevalencia de las fases de aprendizaje sobre los grados escolares y el codiseño de contenidos, actividad que supone la oportunidad de contextualizar el currículo para responder a las necesidades de escuelas y comunidades (Plan Analítico). Estos elementos han sido desarrollados durante décadas en escuelas rurales y multigrado, por lo cual las experiencias construidas en ese sentido podrían apoyar la implementación del Plan de Estudios 2022 en otros establecimientos escolares no necesariamente rurales.

Acciones educativas de los gobiernos estatales dirigidas a las escuelas multigrado

A continuación, se resumen las características de algunas acciones desarrolladas por los gobiernos estatales durante los últimos años.

Tabla 1.

Acciones de los gobiernos estatales dirigidas a escuelas multigrado

<i>Estado</i>	<i>Acción(es)/ Periodo</i>	<i>Fuentes</i>
Chiapas	El Gobierno del Estado de Chiapas, a través de la Subsecretaría de Educación Estatal del Estado, creó los programas de cuatro cursos que se ofertan en las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe: Estrategias y modalidades para la enseñanza en grupos multigrado; Reorganización curricular y modelos para la enseñanza en grupos multigrado; La planeación y la evaluación en grupos multigrado y La escuela multigrado: ventajas y desafíos/ Plan de estudios 2018-2020.	Subsecretaría de Educación Estatal del Estado de Chiapas, 2020.
Durango	1. “Propuesta Metodológica Experimental para Escuelas Multigrado”: modelo pedagógico que buscaba adecuarse a las situaciones enfrentadas por docentes que atendían a más de un grado escolar/2002. 2. “Trabajo docente en el aula multigrado de telesecundaria”: contiene planeaciones didácticas para grupos multigrado en telesecundaria, las cuales se agrupan en cinco bloques de trabajo/ 2019. 3. “Proyecto Innovación”: descarga administrativa, evaluación de los aprendizajes, planeación didáctica multigrado, formación continua docente e implementación de las Comunidades Escolares de Aprendizaje/ 2015 a 2018. 4. “Programa Escuelas Multinivel de Educación Básica: escuelas en las que un solo docente atiende a alumnos de preescolar, primaria y secundaria/ 2003 a la fecha.	SEED, 2015, 2016 y 2019; INEE, 2017; INEE, 2018.
Estado de México	“Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado”: reuniones académicas, elaboración de antologías multigrado, encuentros docentes y de figuras educativas y acompañamiento/ 2017 a la fecha.	SEIEM, 2018.

Guanajuato	1. Aprendizajes clave para escuelas primarias multigrado: agrupa las competencias de un currículo de primaria en aprendizajes esperados y contiene sugerencias generales para la planeación didáctica y la evaluación/ 2017. 2. Proyecto “Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas de las Escuelas Multigrado”: aplicación de la metodología Relación Tutora (RT), talleres para docentes, construcción de propuesta curricular y orientaciones para facilitar la planeación articulada, acompañamiento de asesores en RT, dotación de materiales didácticos, bibliográficos, difusión de acciones /2011 a 2022.	Secretaría de Educación de Guanajuato, 2019; Sandoval, 2022.
Hidalgo	1. Formación continua docente en planeación y gestión curricular multigrado/ septiembre de 2014 a julio de 2015. 2. “Escuela Unitaria inclusiva: hacia una educación para todos”: dotación de materiales de apoyo, asesoría pedagógica a docentes y Centros de Atención Múltiple, formación de ATP y socialización de experiencias exitosas/ septiembre de 2015 a julio de 2016	INEE, 2017, p. 59.
Michoacán	1. Apoyos técnico-pedagógicos a la educación primaria: brindar asesoría técnico-pedagógica, acompañamiento, seguimiento y recursos materiales y didácticos a docentes de escuelas primarias multigrado/ año 2000 a sin especificar. 2. Fortalecimiento a escuelas unitarias y multigrado: talleres de formación continua a docentes con poca experiencia en multigrado (de dos a cinco años), donde se abordaron planeación didáctica, adecuación curricular y estrategias para la organización grupal/ octubre de 2014 a noviembre de 2016.	INEE, 2017, p. 60.
Puebla	1. Programa de aprendizaje en multigrado: como una adaptación del modelo Escuela Nueva de Colombia se desarrollaron estrategias curriculares, de formación de docentes, administrativas y comunitarias Elaboraron material de apoyo como guías y material didáctico/ 2013 a 2017. 2. Curso virtual “Estrategias de trabajo para grupos en escuelas multigrado”: dirigido a 800 figuras educativas/ noviembre 2020 a enero 2021.	Mejía et al. (2016); INEE, 2017, p. 60.

San Luis Potosí	1. Desarrollo profesional en comunidades docentes multigrado para la equidad y la inclusión: talleres, asesorías, acompañamiento pedagógico y recursos de apoyo a docentes multigrado, a través de Comunidades Docentes Multigrado/ 2014 a 2015. 2. Diplomado “Formación de asesores para la atención a grupos multigrado” con los siguientes temas: planeación didáctica y vinculación de contenidos por campo formativo; estrategias didácticas para potenciar aprendizajes en el aula multigrado; evaluación como medio para favorecer los aprendizajes esperados; asesoría y acompañamiento externo para el fortalecimiento de los colectivos escolares/ junio de 2013 a abril de 2014. 3. Diplomado “Formación de comunidades docentes multigrado para la atención a la diversidad en educación básica/ enero a junio de 2015 y noviembre a abril de 2016. 4. Licenciatura de Educación Multigrado, UPN Unidad 241 subsede Tierra Nueva, a partir de agosto de 2022.	INEE, 2017, pp. 60 y 61.
Sinaloa	Orientaciones didácticas para la organización y funcionamiento de la escuela multigrado: brindar material con orientaciones didácticas dirigidas a los docentes de educación multigrado en tres modalidades: indígena, general y migrante; además, contempla la implementación de talleres de capacitación /2015 a sin especificar.	INEE, 2017, p. 61.
Tabasco	1. Formación inicial y continua de docentes: creación del trayecto formativo sobre educación multigrado para estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar / 2012 a la actualidad. 2. Proyecto “La transversalidad curricular: una estrategia para aprender en Escuelas Multigrado de Educación Básica”: elaboración de una Propuesta Educativa Multigrado que incluyó una reorganización curricular para primaria, talleres dirigidos a docentes de telesecundarias multigrado, talleres de formación con supervisores y docentes en uso de estrategias didácticas para multigrado en español y matemáticas y acompañamiento a los docentes en sus prácticas/ 2014 a 2016.	INEE, 2017, p. 62.
Tlaxcala	Estrategias didácticas para escuelas multigrado: creación de estrategias didácticas diseñadas para adecuarse a los diferentes niveles y modalidades desarrollados por los docentes, con el acompañamiento y la asesoría del equipo de especialistas del DIE-Cinvestav/ enero a junio de 2016.	INEE, 2017, p. 62.

Veracruz	1. Organización Curricular Multigrado 2013: agrupa los aprendizajes esperados de un currículo de primaria por temas comunes y aprendizajes diferenciadas por ciclos y los contenidos se dosifican en cinco bimestres de trabajo/ 2013. 2. Proyecto Multigrado: desarrollar investigación, proponer técnicas didácticas específicas, diseñar documentos específicos y pertinentes, participar en proyectos y atender Consejos Técnicos Multigrado/ 2008 a la actualidad.	Secretaría de Educación de Veracruz, 2013; Ruiz, 2022.
Yucatán	1. Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán: agrupa los aprendizajes esperados de un currículo de primaria por contenidos comunes y aprendizajes diferenciados por ciclos, contienen orientaciones didácticas para proyectos integradores/ 2015. 2. Estrategia de Atención a Escuelas Multigrado: adecuaciones curriculares, gestión pedagógica, descarga administrativa de directores y docentes multigrado, creación de las figuras de Enlaces Itinerantes y formación especializada de maestros/ 2013 a la actualidad.	SEGEY, 2015; INEE 2018.
Zacatecas	“Propuesta de trabajo para escuelas multigrado. Reorganización curricular”: adecuaciones curriculares para primarias/ 2012.	Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas, 2012.

Como puede observarse, las acciones educativas de los gobiernos estatales han incluido aspectos como reorganizaciones curriculares basadas en programas de estudio; diseño de materiales educativos y de orientaciones didácticas; formación continua y profesionalización de docentes; creación de figuras de acompañamiento y asesoría pedagógica itinerantes y descarga administrativa para los maestros. De manera excepcional, Yucatán ha implementado proyectos que intentan apoyar los procesos de gestión escolar de los establecimientos multigrado.

En el capítulo llamado “Experiencias estatales de atención al multigrado” de la *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado* (INEE, 2018), se examinan el diseño, la implementación y los mecanismos de seguimiento y evaluación de las acciones estatales multigrado en Durango, Guanajuato y Yucatán. Además, incluye el análisis de dos experiencias específicas: la de las Comunidades Docentes Multigrado en San Luis Potosí y la de la Especialidad en Docencia Multigrado en Veracruz.

Buena parte de las acciones reseñadas en el Cuadro 1 comparten algunas características: su temporalidad limitada a un ciclo escolar o a la permanencia sexenal de gobiernos estatales; su desarrollo con base en equipos técnicos compuestos por profesores comisionados, lo cual no permite su consolidación en las estructuras administrativas estatales; limitadas asignaciones presupuestales para la operación de las acciones.

Como se señala en INEE (2018, pp. 696 y 697), las acciones estatales,

[...] tienen limitaciones para encontrar los referentes organizativos, administrativos, pedagógicos y presupuestales de la federación para la consecución de sus programas y acciones locales [...] en los casos de Yucatán y Durango han desarrollado acciones específicas para niveles educativos y tipos de servicio poco atendidos en educación multigrado como el preescolar, la secundaria y las escuelas de educación indígena.

Tratando de abonar al conocimiento relativo a las acciones educativas desarrolladas a nivel estatal para escuelas multigrado, a continuación, se mencionan los aspectos principales del Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado, diseñado y ejecutado por autoridades educativas del Estado de México.

Proyecto Asesoría, Seguimiento y Acompañamiento a Escuelas Multigrado

La presencia de localidades rurales en el Estado de México ha sido históricamente relevante. Bazant (1999) da cuenta del funcionamiento de escuelas rurales en pueblos, haciendas y rancherías durante el porfiriato (1876-1910). En su estudio destaca los problemas que se enfrentaban en aquella época, entre ellos, la asistencia del alumnado a las pocas escuelas rurales existentes, la carencia de recursos económicos y humanos para su operación, los complejos procesos burocráticos que debían atender las autoridades y los agentes educativos. Merecen especial atención las limitaciones para la adecuada formación de los docentes que laboraban en las escuelas rurales, en especial de quienes lo hacían en localidades de población indígena.

Prácticamente todos los retos mencionados persisten en nuestros días. Por ello,

a finales de 2017, autoridades de la Dirección de Educación Elemental de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)¹¹ crearon el PASAEM, mediante el cual, en 2021, se atendía a 34 500 alumnos provenientes de 580 escuelas primarias, con la intervención de 1 500 docentes. En el programa participan las áreas de Educación Primaria, Especial e Indígena.

El proyecto se implementa empleando cinco estrategias que se describirán a continuación:

1. Reuniones académicas. Se conformaron equipos de trabajo con diversos actores educativos (funcionarios del SEIEM, jefes de Sector y Zona escolares, supervisores, asesores técnicos pedagógicos, docentes multigrado), quienes laboran a nivel estatal y a nivel de Zona Escolar. Éstos se reúnen en cinco ocasiones durante el ciclo escolar, a fin de atender diversos asuntos administrativos y pedagógicos relativos a las escuelas multigrado.
2. Materiales de apoyo. Han elaborado dos antologías con diversos materiales pedagógicos para escuelas multigrado, las cuales fueron entregadas a los docentes.
3. Encuentros presenciales. Entre éstos figuran la Convención Estatal Multigrado, el Encuentro de Experiencias Exitosas Multigrado relacionadas con el acompañamiento y la supervisión escolar y el Encuentro de Experiencias Pedagógicas Multigrado.
4. Encuentros a distancia. Con el apoyo de la red social Facebook difunden diversos materiales, eventos y webinars relativos al multigrado.
5. Acompañamiento. Se pretende que cada centro escolar multigrado sea visitado al menos dos veces al año por diversas figuras educativas.

Estas actividades cobran especial relevancia, ya que las autoridades mexiquenses estiman que alrededor de una cuarta parte de los docentes que trabajan en escuelas multigrado de esa entidad son noveles (de recién ingreso), por lo que requieren apoyos y procesos de seguimiento muy específicos. Por otra parte, se pretende que los profesores se sientan acompañados, a fin de incentivarlos a continuar sus labores en las escuelas rurales, ya que, como señalan las personas entrevistadas:

La mayor parte de los nuevos maestros sólo desean trabajar en las ciudades, incluso los egresados de las Normales Rurales (jefe de Sector).

Un gran reto es vencer las resistencias a los cambios por parte de los docentes (supervisora).

Cuando estudié la Universidad Intercultural, ni siquiera sabía que existían las escuelas multigrado (maestra).

Uno de los temas más solicitados por los docentes para recibir cursos y procesos formativos es el de planeación de clases para grupos multigrado: “Hicimos una encuesta para saber las necesidades de los maestros y la Planificación por Tema Común fue el más mencionado” (subjefa de Sector).

Las antologías mencionadas en el punto 2 incorporan textos de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM05), del libro *Imaginar, facilitar, transformar* (Uttech, 2011), contenidos del Programa de Aprendizaje en Multigrado (PAM) elaborados en Puebla, entre otros. Las docentes entrevistadas señalaron que el material les ha ayudado a identificar estrategias pedagógicas (como la construcción de “rincones de trabajo” en las aulas o la conformación del “gobierno estudiantil”) que han implementado en los centros escolares donde laboran.

Las autoridades reconocen que las acciones que desarrollan son limitadas en relación a los retos que enfrentan las escuelas multigrado: “Hacemos lo que podemos. La Política Educativa Multigrado es un sueño, la política integral nunca llegará [...] En los 48 años que tengo de servicio en las escuelas, no se había dado algo parecido que llegara a las escuelas rurales multigrado” (jefe de Sector). Algunas actividades se han ido enriqueciendo durante la implementación del PASAEM:

Los maestros crearon un blog donde van colocando materiales, en especial para hacer adecuaciones curriculares en escuelas indígenas y para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (subjefa de Sector).

Los maestros han ampliado las estrategias que les hemos dado a conocer. En una escuela elaboraron un terrario, en otra hicieron un museo móvil para mostrarlo a toda la comunidad (supervisora escolar).

Durante las visitas realizadas a dos escuelas multigrado observamos la existencia de aulas que contaban con rincones de trabajo, como los de matemáticas, historia, lenguaje, museo comunitario, juguetes locales y alfabeto otomí.

Entre las estrategias observadas, además del uso de los rincones, ubicamos la planeación de clases por tema común, la tutoría de alumnos de mayor edad hacia los pequeños, la coevaluación de contenidos con el estudiantado, la correspondencia escolar, el gobierno estudiantil, libros artesanales.

Las maestras entrevistadas coincidieron en señalar la importancia que los diversos encuentros presenciales han tenido para ellas, pues posibilitaron el intercambio de ideas relativas al multigrado.

Entre las ventajas de la modalidad multigrado, las profesoras señalaron que se fomenta la autonomía de los alumnos, además del trabajo colaborativo y grupal: “Mediante el gobierno estudiantil los alumnos van perdiendo la pena y se involucran en actividades que antes sólo atendía yo, como la solución de algunos problemas que surgen en las aulas”. Además, indicaron que los estudiantes no abordan las materias de manera aislada, sino que trabajan mediante proyectos integradores en los que se suman actividades de varias asignaturas.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en el Estado de México da cuenta de que dentro de procesos estatales no es necesario crear complejas estructuras burocráticas para desarrollar acciones específicas dirigidas a las escuelas multigrado. Con un equipo técnico conformado por menos de 10 integrantes fue posible construir diversos procesos y grupos de trabajo multigrado, que tuvieron el apoyo de las figuras educativas ya inmiscuidas en las escuelas: jefes de sector, de zona, supervisores, ATP y docentes.¹² El PASAEM ha sido construido y ejecutado siguiendo una lógica “de arriba hacia abajo”, la cual intenta tener incidencia en las escuelas.

Un elemento común a jefes de sector, de zona, supervisores y ATP entrevistados es que en alguna etapa de sus historias laborales habían sido maestros multigrado. Por lo tanto, si bien reconocían que no habían sido formados para atender tal modalidad, contaban con experiencias educativas que les permitían dar un acompañamiento más cercano a los contextos que enfrentan los docentes. La estructura creada por el proyecto intenta apoyar de manera particular a los profesores noveles que laboran en el multigrado.¹³

¹² Recordemos que la figura de director es inexistente en las escuelas multigrado, ya que es un profesor de tales escuelas quien realiza las tareas directivas.

¹³ Una parte significativa de los profesores recién egresados de instituciones formadoras son asignados a escuelas multigrado.

servicio en las escuelas de esta modalidad, requieren apoyos particulares y especializados en materia educativa y emocional, y que sus pares constituyen un sostén importante en tales procesos.

Un elemento que podría enriquecer el Proyecto es la elaboración de materiales educativos multigrado propios, lo cual se relaciona con la necesidad de dar cuenta de las experiencias desarrolladas por actores educativos, docentes, alumnos y habitantes de las localidades en los procesos generados por el proyecto.

Asimismo, sería importante sumar a las instituciones estatales formadoras de docentes para fortalecer procesos de formación inicial y continua relativos al multigrado. Lo anterior podría realizarse mediante el ofrecimiento de cursos, talleres, diplomados, incluso posgrados, relacionados con el multigrado. Además, podrían retomarse las experiencias chilena, colombiana y cubana, las cuales, mediante los Microcentros, las Escuelas Demostrativas y las Universidades en el Campo, respectivamente, intentan construir espacios de diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos de maestros para maestros rurales (Juárez, 2013). Tales espacios se constituyen en las propias escuelas multigrado ubicadas en los territorios rurales y no en espacios de las cabeceras municipales ni en las capitales departamentales.

Por otra parte, a través del Proyecto se han llevado a cabo una serie de acciones que dan lugar a procesos competitivos entre los actores educativos, tales como concursos de prácticas docentes multigrado o de acompañamiento escolar, las cuales no necesariamente impulsan tareas colaborativas horizontales entre las figuras. Creemos que los esfuerzos gubernamentales podrían centrarse en la construcción de espacios de intercambio de experiencias pedagógicas entre el magisterio rural, los alumnos, funcionarios, autoridades, madres y padres de familia, en vez de en la organización de concursos.

Hay que destacar que un producto indirecto del Proyecto ha sido la constitución de la Comunidad Multigrado Nacional, esfuerzo en el que participan de manera activa varios funcionarios y figuras educativas del Estado de México. La Comunidad se ha convertido en un espacio para el encuentro, la reflexión y la compartición de materiales, ideas y experiencias entre múltiples actores inte-

resados en el multigrado. Su principal medio de difusión de ideas son las redes sociales, aunque también organizan encuentros presenciales de forma anual, por ejemplo, la Convención Nacional Multigrado.

Para fortalecer el Proyecto, se podría desarrollar alguna evaluación de los impactos educativos y de aprendizaje en los alumnos que participan del programa, así como de los resultados obtenidos en sus áreas de incidencia: gestión escolar y formación continua de los maestros. En el presente estudio no pudimos identificar la existencia de evaluaciones internas o externas que dieran cuenta de los logros y retos del Proyecto.

El presente estudio se centra en un nivel poco abordado en las investigaciones sobre políticas educativas desarrolladas en México: el meso. A este respecto, Flores-Crespo (2011, p. 692), señala que “[...] existe una estructura analítica de políticas que va desde lo macro (sistema corporativo), pasa por lo meso o intermedio (red de política) y finaliza en lo micro (individuos)”. Por ello, este nivel es relevante en el sentido de ayudar a construir visiones más amplias en torno a las políticas y acciones educativas.

Reconocemos que en el estudio pusimos especial atención en los ejecutores de las políticas y no en los receptores en la base. Sin embargo, las complejas condiciones que se enfrentaron para obtener los datos en campo limitaron el acceso a informantes estudiantiles.

Referencias

- » Arteaga, Paola, Popoca, Cenobio, y Juárez, Diego (Coords.) (2020). *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Universidad Iberoamericana.
- » Arteaga, Paola, y Juárez, Diego (2020). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? En Juárez, Diego (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica*. Nómada, pp. 13-32. <https://doi.org/10.47377/EXEZ4275.1>
- » Astiz, Fernanda (2014). El currículum escolar y su abordaje desde la teoría de la sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (25). <https://tinyurl.com/4bypwu67>

- » Bazant, Miliada (1999). Escuelas de pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910. En Gonzalbo, Pilar (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 109-137), El Colegio de México / Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1a reimpression.
- » Conalep-Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2021). *Oferta Educativa Nacional Ciclo Escolar 2021-2022*. SEP. <https://tinyurl.com/mryt27p4>
- » Del Moral, Esther, y Bellver, Carmen (2020). La educación en el ámbito rural en España”. En Juárez, Diego, Olmos, Alicia, y Ríos, Elkin. *Educación en los territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 297- 326). Universidad Católica de Oriente.
- » DOF-Diario Oficial de la Federación (2022, 28 de febrero). *Reglas de Operación del Programa la Escuela es Nuestra para el ejercicio fiscal 2022*. <https://tinyurl.com/mvfxdxua>
- » *El Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Gobierno del Estado* (2015, 18 de noviembre). Decreto que crea las Escuelas Rurales de Concentración en el Estado de Sinaloa. Tomo CVI, 3ra. Época, Culiacán, Sinaloa.
- » Flores-Crespo, Pedro (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50): 687-698. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://tinyurl.com/mt9s5e4c>
- » INEE-Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (Pronaeme)*, INEE. <https://tinyurl.com/5h8aehyv>
- » ____ (2018), *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado*. <https://tinyurl.com/4ns9p42n>
- » ____ (2019a), *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE. <https://tinyurl.com/mpub9cbd>
- » ____ (2019b). *Evaluación integral de la política de educación multigrado. Informe Final*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>

- » Juárez, Diego (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal / Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.
- » Juárez, Diego, y Galván, Lucila (2020). Políticas de consolidación y cierre de escuelas rurales. En Arteaga, Paola, Popoca, Cenobio, y Juárez, Diego (Coords.). *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral* (pp. 31-43). Universidad Iberoamericana.
- » Mejía, Fernando, Olvera, Adriana, y Estrada, María del Mar (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (3): 111-136. Centro de Estudios Educativos. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.173>
- » Mejoredu-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. Mejoredu. <https://tinyurl.com/34dj5jzz>
- » ____ (2022b), *Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*, Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-practica-docentes-servicio-eb.pdf>
- » Priego, Lenin, y Castro, Mariana (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1): 177-204.
- » Ruiz Betancourt, Yarick (2022). Experiencias de formación inicial y continua de docentes multigrado. Dirección General de Educación Primaria Estatal de Veracruz. *Encuentro educación en Territorios Rurales, Región Veracruz. Panel 3*, Xalapa.
- » Sandoval, Gloria (2022). Programa Escuelas Primarias Multigrado. Gobierno del Estado de Guanajuato. *Encuentro educación en Territorios Rurales, Región Veracruz. Panel 3*. Xalapa.
- » Santos del Real, Anette (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de

una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1): 49-66. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.32>

- » SEC-Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (2012), *Propuesta de Trabajo para Escuelas Multigrado 2012. Reorganización Curricular. Primaria*. SEC.
- » SEED-Secretaría de Educación del Estado de Durango (2015), *Competencias docentes para la planeación multigrado. Planeación didáctica argumentada en la escuela multigrado. Taller autoadministrable*. SEED.
- » ____ (2016), *Planeación Didáctica Multigrado. Propuesta de reorganización curricular para primaria multigrado*. SEED.
- » ____ (2019). *Planeación didáctica multigrado. El trabajo docente en el aula multigrado de telesecundaria*. SEED.
- » SEG-Secretaría de Educación de Guanajuato (2019). *Aprendizajes clave para escuelas primarias multigrado. Modelo educativo 2017*. SEG.
- » SEGEY-Secretaría de Educación de Yucatán (2015). *Propuesta de reorganización curricular para escuelas multigrado del Estado de Yucatán*. SEGEY.
- » SEIEM-Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2018). *Escuelas Multigrado SEIEM*. <https://tinyurl.com/2yr5frw3>
- » SEP-Secretaría de Educación Pública (2020). *Manual para la organización y funcionamiento de los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia*. SEP.
- » SEV-Secretaría de Educación de Veracruz (2013). *Organización Curricular Multigrado 2013*. SEV.
- » Subsecretaría de Educación Estatal del Estado de Chiapas (2020). *Programas de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de estudios 2018*.
- » Trejo, Jair, y Juárez, Diego (2022). Caracterización de las escuelas multigrado

de México. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 3(5): 10-29.
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14538>

» Uttech, Melanie (2011). *Imaginar, facilitar, transformar: Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.
Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

II. La práctica e identidad docente

La deconstrucción del docente en ruta, una crónica de la aventura educativa

Carlos Cabañas Ronzón¹⁴

—Mi profe, cuéntame, ¿por qué decidiste ser maestro? —me preguntaba el profe Noel mientras pasábamos la caseta de Cosamaloapan. Ya tenía cerca de hora y media que habíamos salido de Acayucan; esta vez, no había mucho tránsito de tractocamiones, por lo que el paso fue algo rápido.

—¡Le subieron 12 pesos más, ya ni la chingan! ¡Oiga, amigo, siquiera diles que tapen los baches, pinche carretera está de la madre! —mencionaba el profe Edgar, completamente molesto pues la semana anterior se le habían reventado dos llantas. ¡Era inverosímil lo sucedido! Por ello, quienes escuchamos, no sabíamos si ofrecer o no una disculpa a la persona de la caseta; quizá no tenía mucho que ver, pero sí debíamos hacer patente nuestra inconformidad, en una de esas, sí pasaba el reporte.

Las autopistas de Veracruz son demasiado malas y los precios demasiado altos; el docente también debe exigir sus derechos como ciudadano, quizá con mayor propiedad, pero el calor y los inconvenientes del sur del estado no son tan propicios para atender adecuadamente las normativas sociales o las reglas de etiqueta. Ni modo, hay ocasiones en que el docente, también va sacando el cobre. —Pues verás, mi estimado profe, yo no sabía que quería ser cuando pequeño; un tiempo soñé con ser policía, pero se me quitaron las ganas cuando, en un noticiero de Lolita Ayala, una nota mencionaba cómo, en un asalto, un ladrón había dado muerte a un policía. En el intento por no ser detenido, el ladrón asestó un balazo en la cabeza del infeliz oficial. Fue, para mi edad, bastante gráfico. Tirado boca abajo había quedado el azul. A un lado del cuerpo se veía el rastro de la sangre y eso fue más que suficiente para que cambiara mi proyecto de vida. Por esos días sonaba una canción de Mecano, una que versaba sobre los muertos, sobre que se la pasaban muy bien entre flores de colores, que daban la vuelta, que cantaban y bailaban, pero nunca pasaban más allá de la puerta. El sólo recordar cómo iniciaba aquel videoclip también me hacía recordar la primera crisis existencial que tuve por ahí de los siete años, una que me hizo reflexionar sobre la vida y sobre la muerte, ¿qué sucedía después?, ¿qué sería de aquel policía? Su muerte, la muerte y su conceptualización, me estresaban tanto que terminaba llorando al no comprender absolutamente nada.

A raíz de lo anterior, mejor opté por otra profesión, digamos que una con menores probabilidades de cortes de vida tan abruptos.

Así pasó el tiempo y en una ocasión, visitando a una de mis tías, supe que uno de mis primos había quedado en la Universidad Veracruzana, por lo que me dio curiosidad saber qué había elegido estudiar y me atreví a preguntarle algunos detalles al respecto. En ese momento, le encontré leyendo unos textos de un tal John Dewey, algo relacionado con la educación progresista. Me explicaba que era algo que incitaba al docente a que su práctica poseyera una orientación encaminada a la transformación social. Me quedé pensando sobre ello y logré percibir una educación no tan aburrida como la que solía llevar y me agradó. Observé el plan de estudios y noté que sólo había dos semestres con un poco de matemáticas, sólo eran dos semestres de estadística para ser exacto, por lo que dije, creo que me iría bien en eso que mi primo llamaba Pedagogía. Disciplina ubicada en el área de Humanidades, era la que, para mí, más sobresalía, aunque, para ser sincero, no puse atención en el resto de opciones. Además, el plus fue que mi novia de la prepa prefería esa área sobre la de Económico Administrativa, Exactas u otra, motivos suficientes y determinantes, eso bastó y se convirtió en mi orientación profesiográfica casi de manera espontánea, así que, en ese justo momento, me dije a mí mismo, así, cual Polo Polo pero del ramo educativo, “mí mismo, seré un pedagogo” y me agradaba como sonaba en mi cerebro. —Supongo que con eso le respondía al profe Noel, casi con la misma extensión con la que Polo Polo narraba uno de sus chistes, al tiempo que me encogía de hombros en señal de “y aquí estoy”.

Como docentes, deberíamos dar más oportunidad a la reflexión sobre nosotros mismos, sobre nuestra praxis educativa. Sí, bien es sabido que el ritmo de vida contemporáneo, cambiante, rápido, estresante y demás no nos permite dedicar el tiempo necesario a la introspección, pero deberíamos agendarlo, por así decirlo; casi siempre pensando en la quincena o a meses sin intereses permitimos que la rutina nos absorba casi irremediablemente, lo sé, es difícil darse una pausa; muchas veces, el poco tiempo que se tiene es para pretender darse un respiro, medio ver una serie y descansar, pero es una tarea que deberíamos considerar como pendiente.

En últimas fechas, al menos para los involucrados en esta crónica, ha sido dis-

tinto. Con la disminución de las precariedades ocasionadas por la pandemia, se ha tenido la oportunidad de emprender y compartir viajes de esos largos que suelen antojarse, sólo que éstos no son tan, cómo decirlo, así, por ocio o por placer; no son un simple antojo, son laborales con fines familiares y son entre compañeros del gremio, maestros y maestras, reunidos en travesías que llevan de 5 a 12 horas de recorridos semanales, con momentos de encuentros y desencuentros entre nosotros como personas y nosotros como parte del sistema educativo. Se ha coincidido en un auto con docentes de primaria, secundaria, preparatoria, escuelas pertenecientes al estado o de plazas federales, miembros de uno u otro sindicato o supervisores escolares que nos vamos encontrando. Viajamos en plan de amigos, de cuates, en ocasiones en forma organizada, otras, casi fortuitas, en estos viajes no existe un nivel de autoridad como tal, la necesidad nos une, el clima de libertad es evidente, no hay posibles repercusiones ante una opinión u otra, es un viaje casi sin restricciones, ¡vaya que se aprende mucho en lo que se viaja de Minatitlán a Xalapa! Ahí supe, por ejemplo, que si me encuentro nuevamente a una persona del nivel preescolar, no debo dirigirme a ella como maestra de kínder, que a muchas no les gusta ser llamadas así y mucho menos “la miss”; o que, en algunas zonas casi selváticas de esta región, cuando se habla de coyotes, no es precisamente del animal de cuatro patas, por lo que, si los pobladores te dicen “quédate en tu cuarto que vamos a buscarles”, es mejor obedecer, para no ser testigos de algo que no pudiéramos digerir adecuadamente y de lo cual no conviene investigar o saber más.

Muchas han sido las experiencias vertidas en el interior de un auto compacto, tantas narraciones de compañeros maestros que, en busca de mejores condiciones de vida, coincidimos por la parte sur del estado de Veracruz, docentes que tuvimos que renunciar a varias cosas tangibles e intangibles por un trabajo que nos posibilitara una vida más digna. Compañeros con sed de aventuras, otros con sueños y esperanzas, otros ansiosos, a la espera de lo que sea que se pudieran encontrar donde sea que les tocara estar y, otros tantos, también con sueños y esperanzas, pero de poder regresar lo antes posible a las tierras que les vieron nacer, las cuales podrían estar a poco más de 400 kilómetros de distancia, si bien nos iba, pues hay compañeros que casi les llegan a los 600 kilómetros entre un punto y el otro. ¡Qué cosa ma grande caballero!

En cada viaje, uno se muestra como tal, como cualquier persona, pero con el

plus de no dejar de lado nuestra investidura educativa, donde la confianza ganada en la primera hora de viaje permite el vacile entre pares, la guasa en ocasiones, en la que el respeto es inherente en cada frase que agrega el mote de profe. En cada viaje, sin querer o queriendo, se tienen más de cinco horas para reflexionar sobre lo que deseemos, cualquier cosa o detalle suele detonar la charla, un sencillo cuestionamiento permite romper el hielo; “y... ¿de qué nivel es, maestra / maestro?” O la clásica, “¿en dónde está su escuela?” Después de ser lanzada esta última, he llegado a comprobar que, cuando más prolongada es la pausa, más lejos queda el centro educativo.

—¿Ganó la selección o perdió?

—No es grosería, maestro, no lo sé. No tengo televisión en mi cuarto. Hay ocasiones que ni señal telefónica en varios días, apenas me voy enterando de lo que pasa en el mundo cuando ya vengo por estos lugares. En la montaña se escasea la señal. —Así, se puede desprender la charla sobre las generalidades que nos llevan a las problemáticas escolares, a la cobertura, a la brecha educativa, a la brecha digital, a la inseguridad, a los salarios, a las ventajas y desventajas, al discurso educativo y a nuestra práctica real, entre el currículo oficial y el oculto, entre lo que se espera de ti y en lo que puedes aportar con aquello que tienes a tu alcance; muchas veces, sólo son las ganas y el orgullo.

Cada viaje ofrece un recuento de los daños, de los atinos y desatinos, tratando de construir posibles soluciones ante diversos escenarios que se dan dentro del espacio áulico, en el patio escolar, en el campo deportivo, en las oficinas de la dirección, en los Consejos Técnicos de fin de mes, en las reuniones con padres de familia o con nuestros compañeros en juntas o tertulias sindicales; hay tiempo para charlar de ello. Viéndolo detenidamente, pareciera difícil apartarse del entorno laboral, ese que es nuestra propia vida. En cada viaje se nos permite un vistazo a la praxis del compañero. Es una visualización de aquel contexto selvático de la maestra Itzel, aquella que, a través de la ventana de su escuela, ha podido ver diversas aves de singular colorido, que se enteró sobre un jaguar que deambulaba por el pueblo, maestra a quien le regalaron un mono el día de su cumpleaños, al cual soltó en el camino de regreso.

—¡Imagínense lo que me harían en un retén si me lo encuentran! —nos decía entre el asombro y la carcajada. En cada viaje nos compartimos y reconstruimos,

valoramos lo que tenemos en casa o en nuestras comunidades.

Y a todo esto, ¿quién y de dónde soy? Solía ser un docente un tanto insolente de los alrededores de Xalapa y Coatepec, igual, en el estado de Veracruz y no, no soy del magisterio, aunque me congratulo de haber coadyuvado en la conformación de algunos que ahora sí lo son. Quizá, por ello, el amor que le tengo al gremio, a ése del cual no he tenido la fortuna de formar parte de forma directa. He sido un luchador social de esos de banqueta, un idealista, un romántico empedernido del quehacer educativo, un enemigo público de aquella escuela que no hace más por sus alumnos, de esa institución que se aleja de la sociedad y que no hace gran cosa por ella. Alguna vez formé parte de aquel movimiento magisterial que cimbró al estado de Veracruz en la época, nada afortunada, del gobierno de Duarte y de las travesuras reformistas federales en materia educativa, aquellas que trastocaron los derechos laborales de la colectividad en comento.

Lo recuerdo como si fuera ayer, un lunes cualquiera de la segunda mitad del año 2013, en la escuela primaria de uno de mis hijos; un lunes en que debíamos presenciar el acto cívico, en que debía izarse la bandera, un lunes que debían mencionarse las efemérides y que ahora, esa fecha, bien podría convertirse en una más, en vez de todas esas posibilidades, presenciamos cómo una decena de maestros se encontraban con rostros desencajados, en un completo ambiente de pesadumbre, con miradas al suelo, con voces titubeantes, que intentaban hablarnos a los padres de familia para solicitar nuestro apoyo frente a la reforma educativa que ya tenían encima y cuya normativa lesionaba una amplia parte de sus intereses. Debían hacer algo, algo que aún no sabían qué debía ser. No pude más, en un arrebató les pedí el micrófono e incité su participación: “¡Salgan y griten! ¡Exijan y luchen! Que si ustedes no ponen el ejemplo ¿quién más lo hará?” Por obviedad, no sería el mismísimo Chapulín Colorado quien tomara partido. Ésa fue mi primera aportación; la de incitar el movimiento en aquella escuela y salir a las calles. Tenía ex alumnos que se habían iniciado en el deber docente y a quienes quería y respetaba, por lo que no soportaba tal atropello. Desde mi configuración como docente universitario, aunque casi siempre he integrado las filas del sector particular, desde ahí, he tratado de hacer mi lucha en cuanto al despertar de conciencias, sin pertenecer al gremio de manera directa. Lo indirecto me ha movido, me mueve, me motivaba y más de una vez grité con

ellos en las calles de Xalapa.

Creo que la suma de lo anterior da respuesta al quién soy. Respecto a lo segundo, ¿de dónde soy?, debo decir que sigo en duda. Antes, como dije, de las cercanías de Xalapa y Coatepec, donde daba clases en un par de universidades particulares, una con mayor infraestructura que otra, pero universidades al fin. Las circunstancias laborales me arrojaron al sur del estado; ahora deambulo en Minatitlán, en la Región Olmeca, que colinda con los estados de Oaxaca, Chiapas y Tabasco. Soy un viajero de los domingos o los lunes casi de madrugada, un viajero que regresa a casa los viernes o los sábados, dependiendo de los días que el calendario marque y me permita, dependiendo de las finanzas personales y dependiendo de las inclemencias del clima o de las instrucciones institucionales.

Duermo en Minatitlán, sueño con Xalapa y Coatepec, con mi familia, añoro mi casa; detesto el autobús que gobierna la región oriente del país, esa que tiene características monopólicas, pero adoro mi profesión, una profesión a la que no considero trabajo, una que me divierte, que me alegra y me genera parte del sustento diario. Precisamente, el ánimo por mejorar me trajo a la llamada Mina, donde también encontré cobijo para seguir ejerciendo esta noble labor. Así, somos muchos docentes los que viajamos, que de una u otra forma compartimos tiempo y anécdotas en lo que subimos a Xalapa y bajamos en un regreso no tan deseado por todo lo que dejamos tras el camino, en un trayecto que emula al recorrido por Burro, Fiona y Shrek en aquel largo viaje al reino de Muy, Muy lejano. Sí, en efecto, no son días, son, en ocasiones, 4.5 horas o 12 de paseo obligado, pero, para otros compañeros es sólo la mitad del recorrido. Ya una vez en el sitio de labores, le vas encontrando el modo; la friega son los viajes, otro poco la soledad y un extra las desavenencias propias del rezago social, pero a todo te habitúas. No sé qué tan bueno o malo pueda ser esto último.

Unos viajamos cada semana, otros no gozan de esa posibilidad, hay profes que vemos cada mes. En lo particular, me da gusto volverles a encontrar, a escuchar, ¡imaginemos a sus familiares! Hay ocasiones en que se les ve más repuestos o con menos masa corporal, dependiendo de las tan diversas circunstancias contextuales que su comunidad ofrece; incluso, he visto a unos con un bronceado que despierta envidias, ya saben, las condiciones climáticas que un entorno

tropical nos brinda donde lo extremo es recurrente en lo que transcurre el calendario escolar, pero eso no impide el flujo de las maestras y maestros con un sinfín de anécdotas que desprenden mil sonrisas, sonrisas que serían la envidia de aquella bolsa de papas fritas en los años ochenta y noventa.

—Estimada maestra, cuénteme, ¿qué ando haciendo por acá?, ¿de dónde dice usted que viene?, ¿por qué ese rostro desencajado?, ¿desde hace cuánto que anda por acá y desde hace cuánto que no iba a casa? —Todas esas interrogantes le eran arrojadas en lo que nos acomodábamos en un Chevy C2 tres puertas del año 2007.

—De Martínez de la Torre, maestro, de allá soy y me tocó en una escuelita del valle de Uxpanapa. Respecto a lo que usted pregunta, tiene como un mes que no voy a casa y voy más delgada que nada, no como bien, no tengo refrigerador, no hay luz y en caso de que tuviera, esta semana hubo inundaciones, no hubo clases y ¡una cantidad de zancudos que para qué le cuento!, ¡ya quiero regresar a Xalapa para comerme una hamburguesa!, ¡sólo espero que no me haga daño!, ah, y ¡tengo casi el mes en el trabajo!, el mismo tiempo que no voy a casa y, ¿qué cree?, que muchos apostaban a que mi permanencia como maestra sería de a lo mucho una semana y se amolaron. Me tocó bailar con la más fea y yo creo que de aquí en adelante todo será mejor. —Decía esto en tono de orgullo, mientras soltaba la carcajada y resbalaba por su rostro algo que no podía clarificar y tuve pena de preguntar, no sabía si era una lágrima o una gota de sudor.

—¡Sí que está algo lejos de su terruño, estimada maestra! —Le afirmaba con respeto y admiración. Nos acomodamos como pudimos, pero alegres. Ya en Acayucan, sentíamos que estábamos a unas cuadras de Xalapa.

El solo hecho de saberse con rumbo a casa, ilumina el rostro y esa luz es perceptible cada fin de semana. Es algo que no se puede explicar, es una alegría pese a la incomodidad, pese al calor, pese a la lluvia o a cualquier peripecia propia de los experimentos de Taylor y Henry Fayol, pues no dudo que para muchos la motivación sea el dinero, pero, para otros no tanto. Hay a quienes nos mueve aquello de la “naturaleza psicosociológica”, donde se asumen “diferentes formas de presentación” (Villa, 2019), una motivación que sólo es entendida por aquellos que vuelven a casa con los suyos, a festejar el haber vivido y, en ocasiones, sobrevivido ante un entorno fuera de ahí, sin ellos, sus seres queridos, pero eso sí, gustosos de ser maestros.

La geografía de algunos estados de la República, como es el caso del estado de Veracruz que, dicho sea de paso, cuenta con una superficie de 78,815 kilómetros cuadrados y una distancia de norte a sur de unos 769 kilómetros (Veracruz.gob.mx, 2023) es más grande cuando no se recorre, precisamente, en línea recta. Por sus muy variadas y accidentadas opciones para llegar de un lado a otro hay momentos en que se demora un poco más en el camino; además, todo cambia conforme se aleja uno de la zona centro hacia cualquier parte de los puntos cardinales. Apenas a 20 kilómetros de distancia del centro del estado, ya existen variantes de todo tipo; el uso del lenguaje, por ejemplo, ya tiene características especiales respecto al usado en la capital; del clima ni se diga, la comida, los usos, las costumbres, los precios de la vida y no me refiero a lo que implica a grupos delictivos de quienes, en esta ocasión, no hay referencia de ello, pero sí a los precios de los insumos para el sustento diario; sí, hay variaciones a la baja y a la alta, como es nuestro estado, con altibajos. Los precios son increíbles en algunas zonas. Ahora entiendo aquello del nombre de zonas caras y zonas baratas. No se comprende, repito, hasta que se compara el precio y el tamaño de un taco, por ejemplo, en la ciudad de Xalapa con el de uno en Coatzacoalcos o Minatitlán, del tamaño de un tamal de Poza Rica o uno de Coatepec. Hay situaciones en que un taco, uno solo de ellos, en la zona sur tiene el precio de tres o cuatro de los que puedes encontrar en la zona centro. En el caso de un tamal, uno, el de Xalapa, pareciera ser apenas representativo y alcanzar para tapar un par de muelas, mientras que los del sur son bastante generosos. Así de enormes son las diferencias. Viajar ilustra, no hay duda de ello y, para comprobarlo, basta deambular por nuestra entidad federativa.

—Compadre, fíjese que me mueven a Minatitlán. Mejorarían mis ingresos, pero, tengo mis dudas, además nunca he ido. ¿Usted qué opina?

—¡Váyase, el cambio le hará bien! Conocerá otras personas, otras costumbres, otro clima, ¡váyase de una vez!, ¿qué espera, pues? —Mi compadre, oriundo de Chinameca, con casi cuarenta años de radicar en la capital del estado, mostraba cierta alegría porque me fuese a radicar al sur, pues lo más lejos que yo había llegado era a San Andrés, a la zona de los Tuxtla; aún había cierto trecho por recorrer para llegar a Mina—. Allí están las paisanas, los istmeños, los tecos, éstos tienen otras costumbres, o los chiapanecos, es una mescolanza increíble, ¡se sorprenderá! —afirmaba con una risa reveladora.

Cuando llegué, efectivamente, había muchos cambios respecto a mi entorno

inmediato anterior. Me sacudió el calor, o la calor, como por acá le dicen. Personas iban y venían en una vorágine diaria motivada por apartarse, lo antes posible, del alcance de los rayos del sol. Nunca había envidiado la sombra de un poste o anhelado un short o una playera como ahora. Mi ropa, usualmente camisas de mangas largas, pantalones de vestir en lana, poliéster o rayón, eran sencillamente insoportables e invitaban a cambiar lo antes posible las demás prendas otrora de uso diario. Un sombrero, sí, eso sería de los primeros artículos a comprar y en sumo necesario.

Atrás, atrás había quedado Xalapa y sus alrededores, atrás habían quedado las jacarandas y sus flores azul violeta, atrás las araucarias gigantes, las estatuas, las exposiciones constantes y diversas, el vino en los eventos culturales, los museos, el frío, el pan, el café, el chocolate, los pambazos, las múltiples subidas, como la Calle Bravo, los lagos, las pizzas y el yogurt, los precios bajos de las comidas estudiantiles con postre, el paso de 1 x 1 en las calles de la ciudad. Bienvenidos el calor, los árboles llamados lluvia de oro, las iguanas, el calor, el agua de popo, el agua de horchata, la de jamaica, el pozol, el calor, las camisas sudadas, el tepache, el calor, las tehuanas en sus fiestas, la cerveza a borbotones, el paso de preferencia, el calor, las calles planas y sus pocas subidas y bajadas, y sí, nuevamente el calor, por si no lo he mencionado con la intensidad que por acá se siente.

Es verdad, es otra cultura, son varias culturas que, en ocasiones, se entremezclan. Son diversos los usos y las costumbres si son tehuanos, si son chiapanecos, si son veracruzanos, las personalidades son distintas, los hábitos también. Los autobuses locales van que vuelan, los miden con ímpetus casi desmedidos. Inclusive, los checadores pronuncian un número sobresaliente de palabras con una claridad de mensaje sólo entendida por el chofer al que le dicen un no sé qué, pero que creo son minutos de diferencia con el otro autobús. No sé si le dan más importancia al llegar a tiempo que llevar personas, inclusive, llevarlas sanas y salvas a su destino. Es otro ritmo de vida, donde el pan y los tamales son distintos, donde hay “café de maíz”, donde los guisados de paisana son un atractivo para el ojo y para la nariz, donde queda cerca el surtirse de mezcal, donde los plátanos fritos rellenos de queso aderezan casi cualquier comida y el queso de Chiapas no queda tan lejos.

—Y, usted, estimada maestra —refiriéndome a la otra compañera de viaje, mientras terminábamos de salir de los alrededores de la terminal de autobuses de Acayucan y estábamos casi a punto de emprender el viaje hacia Xalapa— ¿ha probado la carne de Chinameca?

—¿Qué pasó mi estimado maestro? Si yo estoy en Chacalapa; Chinameca es mi paso obligado para salir del sur y por ahí traigo como un kilito en mi hielera. Es para mis padres. Traía más, pero, hoy no hice de comer y me freí un pedacito, ya sabe, el aroma es irresistible, no hay forma de negarse —terminaba diciendo esto con una sonrisa un tanto de travesura y de pena, sí, por haber quitado un trozo de carne a sus padres—. Sabe, mi profe, uno de mis alumnos me dijo que en su casa se dedicaban a eso; me invitó y pude ver todo de principio a fin. Imposible no comprarles, o de plano, casi pedirles fiado para la quincena que viene. Lo bueno que ya se vio reflejado mi pago y de ahí salió. La verdad, maestros, no me puedo quejar, me tratan súper bien en la comunidad, me han enseñado muchos lugares hermosos, los que están por ahí cerca y hasta me han llevado a la cascada de San Pedro Soteapan, ¡una cosa espectacular! Y, como soy la maestra, o me obsequian comida, bebidas, lo que pueden y está en sus manos, o me lo dan a precios más cómodos. ¡Me tocó un lugar fantástico!

—Y usted, maestro Edgar, ¿cómo está?, ¿cómo le va con sus alumnos? —preguntaban al maestro que conducía el Chevy.

—Bien, bien, maestra. Algunos son un poco reacios a ir a la escuela, para nosotros, por los que sí van, bueno, es un gran alivio. Muchos chamacos son tentados por cosas turbias, es a esta edad donde los malos los quieren enganchar, por eso es mejor que asistan a la escuela, para que no anden pensando cosas malas. Los chicos participan, les gusta estar de preguntones cuando ven y saben que uno no es de ahí, de sus alrededores inmediatos. Son jaladores, maestra; si uno anda atrás de ellos y atrás de sus padres le echan ganitas. Están acostumbrados al trabajo de campo y gracias a ello no tienen ningún empacho en ayudarnos con lo que haga falta en la escuela, no siempre, eso sí, pero hay disposición, no lo niego. Luego hace falta pintar o dar alguna manita de gato en algún salón, sembrar o cuidar animales, porque mi escuela, déjenme les cuento, es una secundaria técnica agropecuaria, y nos ayudan. ¡Hasta a las vacas y a los mangos les tienen que meter mano esos chamacos! —Terminaba diciendo con cierta firmeza. Como si les tuviera enfrente y les indicara tal cosa.

La Región Olmeca es la que comprende la parte baja del sur del estado de

Veracruz. Está conformada por municipios cuya interacción con zonas rurales es notoria. Incluso, se puede decir que existen municipios con características geográficas propias de la selva. Desafortunadamente, la precariedad es una constante; se logran apreciar zonas con un alto índice de marginación; lo mismo en municipios como Acayucan, Chinameca, Cosoleacaque, Hidalgotitlán, Ixhuatlán del Sureste, Jáltipan, Jesús Carranza, Las Choapas, Mecayapan, Minatitlán, Moloacan, Nanchital de Lázaro del Río, Oluta, Oteapan, Pajapan, San Juan Evangelista, Sayula de Alemán, Soconusco, Soteapan, Tatahuicapan de Juárez, Texistepec, Uxpanapa y Zaragoza (Veracruz.mx, 2023). Si bien es cierto que, por la influencia que ha representado Pemex en la región, en parte de estos municipios hay cierto florecimiento, pero no es generalizado; hay una discrepancia social evidente entre la clase petrolera y la que no lo es, por lo que podríamos decir que, en algunas partes de estos municipios, se convive entre la pobreza y la opulencia y esto último no es precisamente lo que más abunda.

Cuando se trata de la asignación de plaza docente, existe una amplia posibilidad de ser asignado en alguno de estos municipios y, en muchos de ellos, la cabecera municipal no te asegura una mejor calidad de vida. De hecho, en las estadísticas correspondientes al índice de desarrollo humano 2022, se coloca a nuestro estado en el número 30, ordenados de mayor a menor (Herrera, 2022); es casi uno de los últimos en ese listado. Por ejemplo, tan sólo para darse idea, los municipios de Acayucan, Ixhuatlán del Sureste, Jáltipan, Moloacán, Zaragoza, Sayula de Alemán, Soconusco, Oluta, Chinameca y Oteapan se encuentran en un grado de marginación medio. Mientras que Hidalgotitlán, Jesús Carranza, Pajapan, Texistepec, Tatahuicapan, Uxpanapan y Mecayapan registran muy alto grado de marginación (Gobierno del Estado de Veracruz, 2023). Aquel docente que decide aceptar un espacio en estas zonas, debe estar preparado para un sinfín de sucesos que le harán revalorizar su amor a la enseñanza, que le harán replantearse su existencia al interior de las aulas, al igual que su quehacer educativo, pues es ahí donde hace más falta, al pie de la pobreza o de la pobreza extrema, donde muchos educandos sólo tienen el testimonio del docente respecto a lo que sucede afuera de sus poblados. Hay cosas de las cuales sólo han escuchado, sólo han visto por televisión, pocos tienen acceso al internet. Por ejemplo, muy a pesar de que en esa región se está a pocos kilómetros del océano, hay muchos estudiantes que no conocen el mar, que no conocen más allá de su comunidad. Una vez, un profesor nos comentó de algo que le pasó

en el municipio de Las Choapas. La amplia mayoría de los pequeñines de la primaria donde labora no conocen Coatzacoalcos, que está sólo a 53 kilómetros aproximadamente. En una ocasión, después de las vacaciones y a manera de, ya saben, hacer plática motivadora para iniciar las clases, arrojó una pregunta casi obligada en estas fechas: “¿A dónde fueron de vacaciones?”, o lo que casi es lo mismo, “¿qué hicieron en vacaciones?” Lo estremecedor, como dijo, fue que la respuesta de algunos era la siguiente: “fui a Coppel, maestro, estuve en el clima de la tienda”; decía esto mientras esbozaba una sonrisa espectacular. “Esa respuesta, compañeros, ese comentario, era un golpe de realidad para mi persona —comentó el docente todo acongojado—. Otros niños sólo callaron y no sé si no comprendían aquello de salir de vacaciones o quizá sí lo comprendían y era mejor callar. La pena de haber hecho tal cosa me embargó y traté de desviar la atención.”

Como docente, en un momento de insensatez, si de golpe haces conciencia sobre lo que acabas de preguntar y sobre lo que acabas de escuchar, bien pudieras enmendar el rumbo, pero, es difícil poder identificar las fibras emocionales que tal pregunta trastocó, porque a muchos nos ha pasado ese arrojar de preguntas insensibles en algún momento dado, lo son, algo casi sencillo, simple para algunos contextos, pero fuerte para otros, como aquello de preguntar “¿qué desayunaste hoy?”, “¿qué vas a comer” o “¿qué te van a comprar para tal fecha?” Entiendo que algunos pudieran leer esto como un texto dramático, sin embargo, quien ha podido observar la sobrevivencia, porque supongo no queda la imagen plena de lo que es vivir en el caso de estas personas... es sobrevivir... cuando lo asimilas, dan ganas de llorar con ellas. Pero no, no debe ser así. Si el educador ha identificado esa situación, entonces, ese educador tiene que limpiar esas lágrimas que quizá también ha soltado en medio de esas condiciones; inclusive, debe dar pie a revalorar lo que ellos tienen a favor, porque deben tener algo que nos permita reorientarles intentando sacar fuerzas de flaqueza, como nosotros al intentar motivarnos aun estando a varios cientos de kilómetros de casa. Si logramos la sensibilización, si no obviamos contextos como el anterior, se podría cumplir un anhelo descrito en textos sociológicos, filosóficos y pedagógicos, sí, aquel en el que se vislumbra al docente en una transformación que lo lleva a convertirse en un verdadero agente de cambio, uno que no sólo se quede en lo puramente teórico, uno que no solo busque un fin económico para sí mismo, uno que logre comprender la importancia del saber dónde

está de pie y todo lo que en ese sitio interviene.

Emanado de lo anterior, considero un atino lo de la Nueva Escuela Mexicana, que contempla una esencia freiriana (si me permiten el término por lo emanado de Paulo Freire) en su configuración, pues pienso, es de suma importancia construir ciudadanía mientras se educa tratando de “liberar a los oprimidos y excluidos por razones de clase, género, identidad y pertenencia étnica, orientación o identidad sexual, capacidad o discapacidad” (Frade, 2023). Es trascendental poder apreciar y ayudar a que sea apreciada por los involucrados la identidad cultural de sus pueblos, más, cuando se trata de contextos como los aquí medianamente descritos. De contemplar lo anterior, la planificación de nuestro quehacer educativo tendrá una re-orientación. “Yo también fui a Coppel y me la pasé muy bien entre sus pasillos.” De momento, es lo que se me ocurre como respuesta inmediata al infante que contó sobre una visita familiar en un periodo de asueto; eso bien podría suavizar y empatizar el momento.

Nuestra postura ante este tipo de eventos debería ser motivo de un ejercicio de autorreflexión. No debemos olvidar que somos un ejemplo; de nosotros depende si somos uno sensato o uno que no lo es. Durante las Cruzadas, muchos seres humanos sufrieron en el nombre de Dios; en nombre de la educación también podemos fomentar el sufrimiento, si damos mensajes erróneos a nuestros educandos. ¿Qué tanto impacta en el estudiante nuestro actuar y proceder? ¿Mi lenguaje, mis prácticas? Mi estilo de vida y las manifestaciones inherentes ¿favorecen o no la colonialidad? Espero se pueda comprender lo que verdaderamente implica una labor educativa en zonas de alta marginación, donde siempre se han sentido, vivido y retenido procesos de dominación, donde el papel del docente puede significar una lucha contra lo anterior o, por el contrario, ser parte de ello. Sí, lo admito, me declaro un idealista irremediable.

Los viajes ilustran

Eso suele decir mi madre y eso dijo mi compadre que, por cierto, tiene un nombre peculiar, Hernán Cortés. Él me aseguró que mi estadía, en el sur, debía ser beneficiosa para mi existencia y, sin más, tomé mis maletas llenas de incertidumbre, compré mi boleto y viajé. Lo más común en aquel entonces, me refiero a siete años atrás, era viajar en la empresa de Autobuses de Oriente, los llama-

dos ADO. Si uno debía ir a Veracruz desde la ciudad de Xalapa, era esa empresa o alguna de sus filiales; si uno deseaba ir más al sur, también; si uno deseaba ir a la Ciudad de México, era lo mismo. No había más. El monopolio, al parecer, así es; esta empresa se encuentra a cargo de toda la zona oriente del país, siendo ése, por lo tanto, uno de los primeros inconvenientes que se presenta al momento de viajar, pues impacta de lleno en el bolsillo del usuario en turno.

—¿Y cómo es que eligió esta zona, estimada maestra? ¿Dice usted que está por el Uxpanapan?

—Sí, por ahí ando. ¡Ay maestro! ¡Si viera que fue por no conocer mi estado! Me da pena decirlo, pero cuando nos conectamos vía Zoom, ya ve que con la pandemia todo fue virtual, pues me dijeron de varias opciones como: Jáltipan, Minatitlán y Jesús Carranza, así que rápidamente vi en el mapa y, al parecer, estaba más cerca Jesús Carranza que Minatitlán, por lo que dije que ahí. Pero resulta, que cuando ya investigo detenidamente por el nombre de la escuela y el poblado, ese sitio sí está en la región de Jesús Carranza, pero ¡casi con los límites del Uxpanapan! Y, pues, pues ahí estoy. Ni modo, debo salir desde las seis de la mañana de mi escuela si quiero llegar a las 11 de la mañana a un pueblito cerquita de Jesús Carranza. Si llego a tiempo, tomo un taxi rural, que nos lleva a la cabecera, para de ahí salir a la terminal de Acayucan y estar aquí, con ustedes. Si lo logro, si no hay alguna contingencia o algo que interrumpa nuestro paso, logro alcanzar transporte y estar aquí a eso de las 2 de la tarde. Ya sólo nos faltan unas cuatro horas más para llegar a Xalapa, pero yo, ya estando aquí en Acayucan, ya siento que ando cerquita.

—¡Caray, maestra, son casi 13 horas de viaje o un poco más en total!

—Sí, pero lo vale, profe. Siempre quise ser maestra y, bueno, aquí estoy. También apostaban por que no aguantaba, y, como dije, aquí sigo y ya voy para casa; algún día me tocará mi cambio, son sólo dos años para estar en posibilidades de pedirlo. —Nos lo platicaba con una certeza, con una confianza, con una seguridad que daba envidia. Yo me encontraba a 5 u 8 horas de camino; si mal nos iba, por algún detalle de la carretera, serían un par de horas extra, pero no sucede tan seguido un evento que retrase el viaje. Ya no me quejaría, no más, no después de ver a mi compañera docente que iba feliz viendo por la ventanilla del Chevy en lo que nos volvíamos a incorporar a la autopista. La tarde estaba fantástica, se podía ver, a lo lejos y con rumbo al mar, la Sierra de Santa Martha.

—Por allá queda mi escuela —mencionaba el profe Edgar.

El auto compacto, la pandemia y las TIC

Como pedagogo, desde hace mucho he cuestionado la labor de la escuela como la hemos venido conociendo. Considero que la escuela no ha podido equilibrar el avance externo con lo interno. El ritmo que impone la sociedad actual es distinto al escolar, pareciera que ha pasado algo similar a lo sucedido con la Gran Muralla china, con cuya construcción no sólo se evitó el ataque de enemigos, también se privó que otras personas compartieran sus conocimientos y todo el avance suscitado afuera. Existió algo de aislamiento tecnológico y demás. Algo similar ha pasado con el centro escolar, al verse limitada su vinculación con el contexto y sus componentes, con los conocimientos que ahí se generan y sus bifurcaciones. Pareciera que las disposiciones legales han sido, en ocasiones, un ejemplo de la escasa voluntad política, del desconocimiento en la materia y sus posibilidades, o del miedo al cambio, mientras los aspectos burocráticos aletargan decisiones que pudieran abonar al logro de ese equilibrio del que les hablo. Por ejemplo, Zoom, WhatsApp, Facebook, Youtube son ejemplo de cómo han permitido convertir la educación en una especie de educación colectiva y, como tal, no se había contemplado el potencial de estas redes en el terreno educativo, al menos no en el formal. El uso de estas herramientas podría reducir casi al mínimo el uso de las instalaciones físicas y todos los gastos y riesgos que esto conlleva; obviamente, se requiere de un estudio concienzudo sobre la viabilidad y los aspectos inherentes. Pero, ¿se cuenta o no con los recursos técnicos y humanos para hacerlo? Iván Illich ya se lo preguntaba. ¿Para qué sirve la escuela? Quizá convendría hacer un análisis contemporáneo partiendo de lo que dejó a la intemperie la pandemia de la Covid-19.

Considero que existe un desapego con lo tecnológico, con el contexto. El uso de diversas herramientas digitales no es tan complejo si se tiene algo llamado visión y voluntad. Recordemos que somos vistos como agentes de cambio, al menos, así debería ser. Si bien es cierto, existen detalles tanto a favor como en contra, pero quizá se ha puesto más atención a aquellos que pudieran detenerles más que posibilitarles, entreteniéndose en detalles laborales, falta de capacitación o de disciplina, aspectos legales, tecnológicos o geográficos, pero, durante la pandemia, tuvimos que utilizarlos como pudiéramos y, por primera vez, el uso de estas tecnologías fue más allá del sólo ocio, la necesidad fue la intención obligada y los encargados de la normativa lo bastante empáticos que

permitieron la adecuación.

—Oiga, maestro, ahora me toca preguntarle —me decía la maestra que venía de Chacalapa mientras rebasábamos un tráiler de doble semirremolque, en uno de esos casos en que no sabes si te han visto o no, donde no sabes si se incorporarán intempestivamente o si continuaran por el carril de baja velocidad—. ¿Cómo conoció al maestro Edgar?

Medité sobre ello. El profe Edgar, el profe de Xalapa, como usualmente le decían o conocían, ¿quién es? Para comenzar, es el dueño del Chevy. Ese maestro, aun dentro de los parámetros en que se puede hablar de juventud, es un profesor entusiasta, motivador, alegre y comprometido con la enseñanza de los jóvenes indígenas a su cargo. Consciente de que no ha sido un lingüista del popoluca, la lengua que se habla en la sierra de Sotepan, ha hecho lo posible por alternar no sólo el popoluca y el español; recientemente ha integrado el inglés, con los “peligros” que esto pueda suponer.

—El popoluca me trae loco, mi profe, aún no se me queda, me cuesta, pero ya sé dar los buenos días, algunas otras palabras, la despedida, el agradecimiento, lo básico mi profe. Quizá deba irme a la casa de cultura para poderme adentrar de mejor manera y ayudar un poco más a los chamacos.

Es de lo que recientemente platicamos. Docente de una escuela secundaria técnica agropecuaria en una región denominada Las Selvas, por el rumbo de Ocozotepec, en una zona de alta marginación, viaja constantemente de aquel rumbo a la ciudad de Xalapa y viceversa, haciendo un trayecto de unas 8 o 9 horas, dependiendo de las inclemencias climatológicas, o más, si son de otra índole. Pero no era el único. En un principio se hacía acompañar de otro docente, proveniente del municipio de Coacoazintla, quien trabajaba en una escuela primaria de las cercanías a Huazuntlán; el profe Gilberto.

Él, ellos, viajeros durante 2018, 2019 y una parte de 2020, subieron y bajaron cuantas veces era necesario y, debido a la emergencia sanitaria, dejaron de hacerlo rutinariamente por algún tiempo. Los viajes dependieron de sus instrucciones; se rotaban y viajaban un par de veces al mes, todo ello, dependiendo de las circunstancias y del semáforo epidemiológico. Así, ya de regreso a clases

presenciales en septiembre de 2020, alternaron las visitas a sus escuelas adecuándose al rol que establecían con sus compañeros profesores y autoridades educativas. Así terminaron el año 2020.

Una vez iniciado 2021, de regreso a las aulas y durante el mes de enero, en un domingo caluroso a pesar de ser invierno donde las características motivaban la ingesta de alguna bebida a base de cebada, el profe Edgar realizaba un cálculo de los gastos que implicaba la estadía en aquella zona: gastos para transportarse si decidía viajar o los ahorros que significaba quedarse. Cuenta que, mientras realizaba sus cálculos, otro tipo de recuento llegó a su mente. Pensó en el número de personas, de maestros, que podrían viajar y quizá coincidir. Todo esto se planteaba mientras exploraba sus conversaciones de WhatsApp. Por lo que se le ocurrió hacer un grupo en esa red social e invitar a otros maestros, un grupo al que denominó “Docentes viajando”. En tan sólo una hora y media el grupo llegó al tope de usuarios permitidos en ese entonces; 250 la primera actualización de la plataforma y mensajes como los siguientes comenzaron a pulular: “Buenas tardes. Busco viaje el próximo viernes de Minatitlán para Veracruz”; “Buenas tardes, busco viaje de Ciudad Isla a Xalapa para el día viernes”; “Ofrezco viaje el día domingo de Xalapa a Las Choapas”; “dudas al privado”.

Hubo quejas porque algunos maestros no podían entrar, mensajes al administrador de que anhelaban más espacios, docentes que decían que otros docentes buscaban viajes, que pretendían compartir los gastos y sumarse, como siempre lo han hecho, para llegar a sus casas o a sus escuelas. Ésta era una clara ventaja de comunicación y entendimiento que acortaba tiempos y distancias con implicaciones más allá de un círculo social inmediato. Las Choapas, Allende, Nanchital, Coatzacoalcos, Uxpanapan, Acayucan, Mecayapan, Cosamalopan, Ciudad Isla, los puntos de origen más comunes, Veracruz, Cardel, Xalapa, Martínez de la Torre, Perote, Naolinco, Misantla, los principales destinos.

Para marzo de 2023, ya se contaban cuatro grupos: dos en la zona sur, uno más en la zona centro y, finalmente, otro en el norte del estado de Veracruz. Cuatro grupos administrados por el maestro Edgar, joven entusiasta que, con su idea, logró unificar intenciones, ayudar en las finanzas personales y edificar un espacio de catarsis educativa en lo que se deambula por las carreteras, brechas o autopistas del estado de Veracruz. Con aproximadamente mil usuarios en constante movimiento e interacción, amenidad y honestidad que va más allá

de los Consejos Técnicos de fin de mes, donde suelen narrarse situaciones más allá de lo comúnmente conocido y comprendido, situaciones que impactan el hecho educativo por donde sea que se las vea, situaciones extraclase que te dejan atónito en contextos, algunos, de miseria material, moral o espiritual, otros, sumamente amigables y hermanados. ¿Cómo lo conocí al final de cuentas? Un amigo, docente de educación física, me pasó el enlace del grupo virtual en un viernes que necesitaba llegar a la ciudad de Xalapa.

—Estimado maestro, mira, éste es el enlace para unirme al grupo, pero hazlo rápido porque de volada se llena y no te deja entrar hasta que otro se salga. Tuve fortuna, al primer intento ingresé, me urgía subir a Xalapa desde Minatitlán; le marqué aquel día al profe. Afortunadamente tenía señal en ese momento, acordamos el viaje, me cayó bien, creo que yo también a él y emprendimos el primer viaje en pleno ejercicio de la economía colaborativa. Todo ello, mientras evadíamos tractocamiones y comentábamos pormenores, aún confusos para ese entonces, del programa analítico y sintético, pues en nuestras charlas iba implícito un tipo de análisis del contexto socioeducativo de la escuela de la cual formábamos parte.

—No te hagas wey, tienes que aprender popoluca, no mames —le insistía. Mentiría si les dijera que, en corto, como suele decirse de manera coloquial, no nos hablamos en formas un tanto corrientes, con el tipo de lenguaje que suelen emplear los amigos de barrio, porque el docente también es una persona común. Existimos algunos con prácticas más corrientes que otros, pero, como en otras profesiones, al interactuar en el sector, dejas de escuchar tu nombre de pila y te rebautizan con la palabra propia del gremio; maestro, maestra o profe. Por ello, hasta en las bromas y tertulias, siempre llevamos el respeto inherente en nuestros alegatos y, por más que prolifere alguna u otra palabrota, siempre iba inseparable el hablar de usted: “disculpe maestro o maestra, profe”. Como se aprecia, ¡vaya que existen variedad de momentos y situaciones entre pares dentro de un Chevy 2007!

La pandemia, como muchos se han dado cuenta, ha sacado a relucir lo mejor y lo peor de muchos seres humanos. Unos dan muestra de mayor humanidad, otros dieron muestra de miseria más que de bondad, pero es innegable que esta crisis también representó múltiples oportunidades de todo tipo. Propició que

buscáramos diversas opciones para salir adelante aun en el distanciamiento social. En un primer momento, muchos destinaron sus esfuerzos a salir del aburrimiento, otros a obtener formas de autofinanciamiento y poder llevar algo para comer en sus hogares. Conforme pasó el tiempo, se transformaron los medios y los fines, y la necesidad de regular las finanzas personales fue una constante, como también lo fue para los maestros en comento por buscar opciones para poder viajar al encuentro de los suyos y a sus centros de trabajo.

Las crisis han sido la oportunidad para cambiar, para progresar y, precisamente, la creatividad de un docente en un contexto adverso significó un cambio para muchos otros en condiciones e intenciones de viaje. Una idea que logra salidas, literalmente, además de soluciones de transporte. “Sin crisis no hay desafíos, sin desafíos la vida es una rutina, una lenta agonía” (Einstein, citado en Torrent, 2015).

Un detalle extra de los viajes, es que muchos de nosotros interpretamos varios roles. Siempre atentos a las cuestiones magisteriales, nos convertíamos en una especie de orientadores de los docentes novicios, quienes manifestaban toda clase de situaciones que se encontraban en su incipiente paso por las cuestiones del gremio. Lo mismo podían ser vertidas inquietudes financieras, laborales, de vivienda, geográficas, sindicales, de formación magisterial, concernientes a la configuración del nuevo modelo educativo o de política regional con implicaciones en lo que creíamos era un intento por interpretar la cosmovisión de algunos pueblos circunvecinos. Eso, en lo que transitábamos por Cosoleacaque, Acayucan, Sayula, Rodríguez Clara, Cosamaloapan o Veracruz, por la libre o por la autopista; el Chevy de interacción magisterial dejaba sus huellas en el camino y una que otra gota de aceite o anticongelante. Todo ello era y, es, oro molido para los jóvenes docentes que suelen escuchar atentos antes de sucumbir en los brazos de Morfeo. Esto ocurre a alturas de La Tinaja, cerca de la caseta de cobro de Paso del Toro. Mientras tanto y, como fondo, eran sintonizadas decenas de cumbias ochenteras obsequiadas por el profe Mohamed, docente de una escuela secundaria de los alrededores de Misantla, cumbias dignas de un ron bacacho, solía decir el rumbero profesor que en paz descanse.

La práctica de la economía colaborativa y su impacto

La educación del pueblo, su actuar frente a diversas circunstancias, ha sido otra con el devenir de los acontecimientos de salud y tecnológicos. Aunque persistan y dominen las cuestiones capitalistas, es un hecho que derivaciones de estas prácticas han dado pie a modelos de consumo antes poco comunes, modelos como la economía colaborativa, la cual consiste en “prestar, alquilar, comprar o vender productos en función de necesidades específicas y no tanto de beneficios económicos. De hecho, en este sistema es posible que el dinero no sea el único valor de cambio para las transacciones” (García, 2022).

Gracias a este intercambio, por ejemplo, los docentes viajeros se distribuyen los gastos durante el viaje; uno aporta lo equivalente a la gasolina, otro los pagos de una u otra caseta, otro los posibles alimentos o simplemente se da al dueño del auto, que los distribuye conforme se van presentando los gastos. Para muchos, esta posibilidad, representa la motivación perfecta para volver a casa e ir de casa al trabajo. En otros tiempos eso era casi impensable por impedimentos en comunicación en tiempo real y asincrónica pero la tecnología posibilitó esto y más. Deberían ver cómo se ilumina el rostro de un maestro cuando sabe que esta semana podrá viajar, que sabe de ante mano con quien y no precisa de más tiempo para encontrar con quien trasladarse; invierte sus energías en otras cosas, en tener más alegría por la vida, por ejemplo.

Debemos repensar en una “transformación sustancial del currículum, la formación permanente de docentes, y la adecuación social-estructural de la escuela como escenario pedagógico” (Pérez, 2006). La educación, a través del uso correcto y socialmente aceptable de la tecnología, puede ser el parteaguas de una instrucción mayormente democrática, en entornos que ofrecen una complejidad digna, una multidimensión educativa sorprendente, donde el conocimiento y la asimilación de la diversidad pueden ser la mejor estrategia para lograr los objetivos educativos (Leyva y Guerra, 2019). Se tiene que hacer o, por lo menos, intentarlo. Se espera demasiado de los maestros; en estos sitios se ha vivenciado una gran desigualdad, una desigualdad que ya es histórica. “El dato más revelador acerca de cómo en la historia el sistema educativo ha sido inequitativo respecto de la población indígena es el índice de analfabetismo” (Schmelkes, 2013) por decir algo, pero no es solo analfabetismo, son muchas

otras características que lo ejemplifican. La educación, nuestra educación y la educación que posibilitemos, debe contribuir a la disminución de esa injusticia social, pudiendo partir del aprecio y no del desprecio de las zonas donde nos ha tocado estar. Lo subjetivo de las emociones hace que nos preocupemos por aquello que está más allá de nuestra intervención y nos olvidamos de disfrutar, de vivir y de ayudar, el saber que tenemos una preocupación menos, como la de saberse en ruta, abona precisamente al disfrute de la existencia.

Hablar de la práctica docente, me recuerda a Pablo Latapí Sarre, en una analogía hermosa que hace sobre el ser maestro y el lado oscuro y luminoso de la luna, una comparación idílica. Por un lado, su luminosidad, de la cual muchos hemos sido testigos, o de la oscuridad, que muchos hemos sufrido, pues en esta vida, como él decía, “casi todo es así”, y remataba, “no hay nada tan malo que no tenga algo de bueno y al revés. Lo que importa es ser consciente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no haya engaño” (Latapí, 2010, citado en Araiza, 2013). Como docentes 4X4 en altas montañas, en planicies o cercanías de los litorales, como viajeros, viviendo en la escuela, durmiendo en un cuarto de renta y soñando con volver a casa, seguiremos emulando a la india María al no ser, por el momento, “ni de aquí, ni de allá”, en lo que ideamos mejores formas que nos hagan y hagan la vida más amable, disfrutando del viaje, dure lo que te tenga que durar, tarde lo que tenga que tardar, que charla y temas son los que van sobrando mientras el sol se va poniendo dando paso a los relámpagos en el horizonte. ¡Qué suerte la de ser maestro!

Referencias

- » Araiza, M. (2013). *Carta a un maestro*. Por Pablo Latapí Sarré. <http://conlupa.com.mx/escritorio-del-editor/carta-a-un-maestro-por-pablo-latapi-sarre/>
- » Frade, L. (2023). *La lógica pedagógica para adultos en la Nueva Escuela mexicana*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-logica-pedagogica-para-adultos-en-la-nueva-escuela-mexicana/>
- » Gobierno del Estado de Veracruz (2023). *El Estado de Veracruz*. <http://www.veracruz.gob.mx/desarrolloeconomico/el-estado-de-veracruz/>
- » _____. (2023). *Región turística Olmeca*. <https://veracruz.mx/region.php?id=7>

- » _____ (2023). Índices y grados de marginación. <http://www.veracruz.gob.mx/desarrollosocial/indices-y-grados-de-marginacion/>
- » Herrera Nuño (2022). Índice de desarrollo humano 2022. <https://www.desdelared.com.mx/noticias/2022/02-opinion/02-analisis/%C3%8Dndice%20de%20Desarrollo%20Humano%202022.pdf>
- » Leyva Barajas, Y. E. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. <https://www.INEE.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/PIC158.pdf>
- » Pérez Jiménez, C. (2006). ¿Tecnologización o democratización de la educación?: Entre debates, encrucijadas y críticas desde el enfoque *CTS*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000100009
- » Torrent, L. (2015). *Cómo superar las crisis según Albert Einstein*. <https://muhimu.es/inspiracional/crisis-einstein/>
- » Villa Sanz, C. C. (2019). *Una mirada al experimento de Hawthorne*. https://correo-delsur.com/capitales/20190910_una-mirada-al-experimento-de-hawthorne.html

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

La práctica docente en la formación dialógica del profesorado: el seminario Iyoltemiktle

Ma. Teresa Galicia¹⁵

Ma. de Lourdes Muñoz¹⁶

Roberto Olvera¹⁷

Resumen

En este estudio se tomaron en cuenta las experiencias de docentes dentro de un proceso de formación dialógica, que dio cuenta de las conexiones significativas entre sus prácticas docentes y el liderazgo dialógico, la construcción de saber pedagógico y el sentido reconstruido de su quehacer docente. Mediante los aportes metodológicos de los relatos biográficos (Bertaux, 2005) y de la fenomenología hermenéutica desarrollada por Van Manen (2003), se buscó identificar la situación educativa de esta región ubicada en contextos interculturales, a partir de la reflexión pedagógica que impulsó la formación dialógica presentada empleando las narrativas sobre las experiencias vividas en el seminario Iyoltemiktle, que visibiliza procesos personales y colectivos de transformación dentro de un acercamiento a la propuesta de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: práctica docente, formación dialógica, saber pedagógico, liderazgo dialógico, sentido docente

Introducción

La educación intercultural es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia que tienen lugar en el entorno educativo. Así, la experiencia de un docente que intenta transformar sus prácticas en contextos diversos dentro de procesos de socialización, aprendizaje y convivencia, da cuenta de la necesidad de escuchar sus reflexiones construyendo comunidad como parte de un proceso de formación que dé sentido a su quehacer docente, algo que, a pesar de las propuestas educativas actuales, parece ser inusual.

En este artículo se presenta la experiencia que tuvo lugar durante el desarrollo del seminario autodenominado *Iyoltemiktle* (Sueños del Corazón). El mismo se realizó con personal docente y directivo de la región de Huauchinango, Puebla, perteneciente al sector 05 de educación primaria, en los periodos 2019-2020 y 2020-2021, como parte de un proceso sistemático de formación dialógica del

¹⁵ Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla, docente, investigadora y analista educativa en medios digitales, radio y televisión galiciat@gmail.com

¹⁶ Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Puebla, autoridad educativa en la Secretaría de Educación de Puebla, lulmunoz2004@gmail.com

¹⁷ Licenciado en Sociología por la unam, coordinador de Programa en Vía Educación, robertoolvera@viaeducacion.org

profesorado.

Su propósito principal fue fortalecer el crecimiento profesional de las y los docentes participantes a través de la generación de un espacio dialógico que permitiera una construcción colectiva basada en aportes científicos y en la práctica profesional como objeto de reflexión, para mejorar el rendimiento escolar, la interculturalidad y la equidad.

Así, también se muestran las experiencias propiciadas por este proceso de formación en las voces de directivos que participaron en el proyecto de comunidades de aprendizaje en el sector 05 de la región de Huauchinango, especialmente en las zonas 002, 031, 061, así como del director y los docentes de la escuela Benito Juárez, donde se visibiliza la concreción de este proceso.

Se utilizan los referentes de Van Mann (1993) en cuanto a la experiencia vivida, los referentes metodológicos de la perspectiva biográfica narrativa, en específico los aportes del relato biográfico (Bertaux, 2005) y el análisis comprensivo propuesto por Bertaux y Bertaux Wiame (1993). Para este análisis se tomaron en cuenta las experiencias narradas durante el proceso de formación dialógica, que dieron cuenta de las conexiones significativas entre las prácticas docentes y el liderazgo dialógico, la construcción de saber pedagógico y el sentido reconstruido del quehacer docente en este proceso formativo fundamentado en el aprendizaje dialógico.

Los hallazgos recabados muestran una diversidad de experiencias que tienen lugar durante un proceso de construcción social, creativo e individual. Paulatinamente, éste les permitió transformar sus propias prácticas, visibilizando el impacto que tuvieron en su labor profesional, a partir del desarrollo de la formación dialógica del personal directivo de tres zonas escolares integradas al sector 05 y de los actores educativos de una escuela.

Contexto específico de la formación

Las zonas 002, 031 y 061 de educación primaria, con cabeceras oficiales en los municipios de Huauchinango, Honey y Tlacuilotepec, respectivamente, sirvieron de base para la construcción del presente artículo. De acuerdo con el Conapo (2020), estas zonas escolares están ubicadas en contextos clasificados

como de alta marginación. De las 44 escuelas atendidas, 68% pertenecen a la modalidad de escuelas multigrado. Su ubicación geográfica hace que compartan rasgos comunes, entre los que destacan las actividades económicas, la práctica de una lengua materna como el náhuatl o el totonaco, rasgos culturales propios de la región que determinan su sistema de valores, costumbres y tradiciones.

En el contexto educativo, estas zonas escolares también comparten retos comunes que imprimen una dinámica particular a la vida escolar. Entre los más importantes figuran los siguientes: algunas de ellas están ubicadas en comunidades en las que se habla náhuatl o totonaco, lo que para muchos docentes supone un reto, no sólo para promover los aprendizajes instrumentales en sus estudiantes, sino también para comprender el contexto sociocultural de las escuelas que atienden. Otro de los retos tiene que ver con la dinámica de las escuelas multigrado, que exige su propia especificidad pedagógica, una planeación integradora, estrategias diversificadas que impulsen el aprendizaje cooperativo y la ayuda mutua. Este tipo de instituciones requiere ciertas competencias socioprofesionales que permitan a los docentes atender la diversidad y que, lamentablemente, no siempre se encuentran en los docentes de estas escuelas. En algunos casos, los docentes son de nuevo ingreso y no tienen la experiencia suficiente; en otros, los docentes tienen muchos años laborando en ellas y la profesión ha perdido el encanto para ellos. Finalmente, es necesario señalar el desafío que implica lograr una educación intercultural en la que estén presentes la comunidad educativa, especialmente las familias, y los rasgos culturales de los contextos que rodean a las escuelas; actualmente predomina una perspectiva cognoscitivista en la vida escolar, así como una serie de mitos que representan una barrera para el acercamiento a las comunidades, por ejemplo, pensar que la cercanía de las familias a la vida académica de la escuela genera problemas, que éstas no pueden opinar sobre asuntos de estrategias de formación para sus hijos, que su única participación posible se traduce en aportaciones económicas, faenas y la regulación de la conducta de sus hijos. Todo lo anterior revela las condiciones prevalecientes en estas zonas escolares.

En éstas son evidentes situaciones de contexto social e institucional en las que era necesario intervenir si es que se buscaba una transformación de las escuelas y las comunidades. Por lo que, al conocer y vivenciar las Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje, con énfasis en los seminarios

como espacios dialógicos para la formación del profesorado, las y los maestros aceptaron, de manera voluntaria, el reto participar de una formación significativa y diferente a la que institucionalmente se acostumbra, con el fin de desafiar la realidad predominante.

El problema de la formación de los maestros

El problema de la formación de maestros en contextos interculturales no es nuevo. Jaime Torres Bodet reconocía que el problema principal de la calidad en la educación residía en cierta debilidad del conocimiento sobre la formación del magisterio, bajo el supuesto de que, través de la educación normal, el sistema proporciona una formación acabada y, por lo tanto, bastaba con actualizar y capacitar de acuerdo con ciertos lineamientos (Rosas, 2000). No se tomaba en cuenta que la formación es un proceso que se vive, se describe, se mejora en el currículo y en la práctica, lo que conlleva la necesidad de acercarse a las experiencias vividas para descubrir lo que realmente ocurre durante un proceso formativo (Flores Talavera 2004).

Los modelos de formación centrados en el análisis explican que, durante un proceso formativo, las personas desestructuran-reestructuran su conocimiento de la realidad. Ya desde Huberman (1999) se señalaba que en este proceso formativo requiere una etapa de desaprendizaje de formas de ver el mundo, que involucran cambios paradigmáticos de pensamiento, a fin de dar lugar a una nueva racionalidad para entender y comprender la realidad educativa con la que cotidianamente se enfrentan los maestros.

Para formarse como educador con metodologías y estrategias didácticas alternativas en su práctica docente, según Ferry (1991), es necesario desaprender lo aprendido, es decir, desestructurar los modelos docentes internalizados, para volver a aprenderlos con una nueva visión. Este proceso de desestructuración tiene un efecto de transformación e impacta en las prácticas pedagógicas, ya que la formación implica una alteración y, a decir de Ardoino (2000), un proceso a partir del cual un sujeto cambia (se convierte en otro) sin que por ello pierda su identidad (citado por Ducoing, 2000).

Dada la situación prevaleciente en el magisterio en esta región poblana y ante

los retos mencionados, se implementaron procesos formativos diferentes, buscando que se integraran para promover la construcción de comunidades de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿Cómo incidió la formación dialógica del profesorado de la región de Huau-
chinango en las prácticas docentes dialógicas?

Objetivos

- a) Visibilizar las experiencias de los maestros de la región de Huauchinan-
go dentro del proceso de formación dialógica de comunidades de apren-
dizaje
- b) Identificar las conexiones existentes entre las experiencias, las prác-
ticas, el saber pedagógico y el sentido reconstruido de su tarea docente.
- c) Identificar el papel de los elementos contextuales de la región en el
proceso de reflexión pedagógica que impulsó la formación dialógica ana-
lizada y repercutió en sus prácticas.

Antecedentes

La práctica de los docentes se constituye en un espacio de mediaciones para la formación docente que implica la convergencia de saberes disciplinares y profesionales mediante la articulación de un saber pedagógico, construido a partir de nuevos procesos pedagógicos dirigidos a potenciar saberes, habilidades y actitudes necesarios en la formación docente a partir de las necesidades de los contextos educativos.

La reflexión sobre los saberes disciplinares y profesionales es fundamental para la formación del sujeto pedagógico. En este ejercicio se potencian sus capacidades y, al mismo tiempo, simultáneamente se promueven tanto las “transformaciones en las prácticas como en el sujeto” (Martínez y Ramírez, 2007, p. 60). La práctica pedagógica se construye a través de acciones dialógicas en escenarios concretos, en los que se demarcan los compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa, a partir de prácticas innovadoras y críticas, mediante las que la experiencia profesional busca promover en el docente el

desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la diversidad de los contextos (Muñoz Barriga, 2015).

En este estudio se asume el saber pedagógico como “un saber complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados” (Vasco, 1997, p. 306).

Gómez (2007) ilustra esta idea mencionando que:

El saber pedagógico como saber en construcción, se está moviendo pendularmente entre un saber-cómo y un saber-qué y esta oscilación permanente hace que la pedagogía como saber reconstructivo se ocupe no sólo del problema de cómo educar y enseñar sino también del a quiénes se educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos) (p. 71).

Comunidades de aprendizaje y el seminario lyoltemiktle

El modelo formativo implementado en la región fue el de Formación Dialógica del Profesorado (FDP) desde el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA). La apuesta por esta perspectiva se centra en un proceso dialógico entre las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE),¹⁸ la propuesta teórica y la experiencia concreta de los actores educativos. El papel del docente es fundamental en dicho proceso, dado que, como afirman Flecha y Soler (2013), el rigor profesional y el objetivo de mejorar la educación requieren un diálogo más igualitario, no basado en actos comunicativos de poder sino en argumentos y actos comunicativos dialógicos.

La concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2013) que enmarca el proyecto de CdA es un elemento clave para la transformación de los espacios de formación y práctica docente conforme una perspectiva más inclusiva e interactiva de la educación, que potencie los alcances académicos a partir de los aportes de diversas personas. Este enfoque identifica la vinculación entre mayor aprendizaje y las interacciones con diversos actores en ambientes de

¹⁸ Estrategias enunciadas por el centro crea como replicables en diversos contextos alcanzando resultados positivos.

diálogo educativo.

La propuesta de formación docente derivada de esta perspectiva viene enmarcada por distintas investigaciones, como la de Roca (2018), que identifica en la formación docente un elemento fundamental para la mejora de los sistemas educativos y ve necesario tender puentes entre la investigación educativa, las corrientes teóricas y la práctica docente; además, sugiere la importancia de desarrollar habilidades investigadoras, autorreflexión y una mirada colectiva (2018). De igual forma, Flecha y Rodríguez (2021), en un estudio sobre la misma intervención, evidencian cómo la práctica docente tiende a convertirse en un acto mecánico que involucra bastantes elementos tradicionales, burocráticos y bancarios, pese a los discursos y normativas que buscan actualizar el sistema educativo. Por ello se eligió impulsar procesos de formación docente que generen condiciones más democráticas de trabajo, que posibiliten un diálogo horizontal que dé pie a incorporar saberes y conocimientos de todos los participantes y ponga en diálogo perspectivas educativas e investigaciones con evidencias de resultados relativos a avances de aprendizaje.

En este sentido se vuelve central la búsqueda de un planteamiento educativo que enuncie el diálogo y las interacciones como herramienta detonadora de aprendizajes y cohesión social. La Formación Dialógica del Profesorado es una “formación continua de calidad, basada en evidencias, planteada desde el diálogo, en línea con las mejores prácticas de formación del profesorado a nivel internacional” (CREA, 2018, p. 11) y se centra en la interacción dialógica entre equipos diversos de trabajo educativo que producen conocimientos colectivos. Es clave en esta propuesta el abordaje dialógico de textos de alta calidad científica sobre teorías y prácticas que posibiliten la transformación positiva de los sistemas educativos, para así contrastarlos con las distintas realidades y perspectivas, enriqueciendo la práctica docente (Olvera et al., 2022, pp. 8-9).

Una de las puestas en práctica de este tipo de formación es en seminarios mensuales, los cuales

[...] son espacios donde se discuten las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje y se favorece su puesta en práctica. [...] Se leen investigaciones, artículos y libros que son contrastados con las experiencias de trabajo de las personas participantes. Entonces, son encuentros de agentes educativos que buscan mejorar su práctica a partir de la discusión de

evidencias” (Olvera et al., 2022, p. 5).

La primera experiencia de este tipo de trabajo surge en 2012 en Valencia, España, y sus resultados han sido objeto de análisis, como señalan los textos de Rodríguez et al. (2020) y Roca (2018). En Puebla, México, se comenzó el trabajo de profundización con un grupo de docentes previamente involucrados en la implementación de AEE durante 2017. Luego, en el ciclo escolar 2018-2019 se abrió un espacio denominado Seminario en Comunidades de Aprendizaje, que sesionaba mensualmente, con una duración de cuatro horas divididas en tres momentos: 1) Tertulia Pedagógica Dialógica¹⁹ 2) abordaje de algún tema relevante desde la perspectiva dialógica y 3) trabajo en comisiones para ahondar en temáticas de interés.

A 2023 se cuenta con tres espacios de seminarios sesionando mensualmente en el estado: el Seminario Paulo Freire, con ya cuatro años de trabajo ininterrumpido y un promedio de 40 asistentes; el Seminario Sabatino Paulo Freire en su primer año de trabajo, que reúne a 30 docentes en promedio y el Seminario de Primera Infancia, que lleva dos años de trabajo y alcanza a más de 150 docentes de distintos municipios.

No obstante, de 2018 a 2023 se detonaron dos seminarios que, si bien no están activos actualmente, generaron un impacto positivo en quienes participaron en ellos, como se analiza en este texto. Tal es el caso del Seminario Sueños del Corazón, realizado en el ciclo escolar 2020-2021 en los municipios de Tlaquilotepec y Pahuatlán del Valle, así como el Seminario *Iyoltemiktle*, llevado a cabo en Huauchinango durante los ciclos 2019-2020 y 2020-2021. Este último corresponde al proceso en el que se centra este trabajo.

En 2018, un grupo de profesores y profesoras del Sector 05 de Primarias Federales con distintas funciones se vinculó a los trabajos mensuales del Seminario Comunidades de Aprendizaje en la capital de Puebla. A partir de su participación durante ese ciclo escolar tuvieron la iniciativa de impulsar un espacio específico para su región en la Sierra Norte del estado, el cual inició en el ciclo 2019-2020 con el nombre de Seminario *Iyoltemiktle*. El mismo contó con una participación promedio de 50 personas y sesionó mensualmente durante dos ciclos escolares (2019-2020 y 2020-2021), asistiendo a él docentes de los mu-

¹⁹ La Tertulia Pedagógica Dialógica es una estrategia de diálogo igualitario en torno a textos de alta calidad en temas educativos que operan como referentes para la perspectiva dialógica, entre ellos, los de Jerome Brunner, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Ramón Flecha, etc. (crea, 2018).

nicipios de Naupan, Huauchinango, Honey, Pahuatlán y Tlacuilotepec, región con relevantes características culturales, como se ha mencionado anteriormente.

Figura 1.

Sesión de arranque del Seminario Iyoltemiktle 06/09/2019



En las 20 sesiones que contempla este periodo se leyeron y se establecieron diálogos sobre los libros *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* de Adriana Aubert y Ramón Flecha, *La educación, puerta de la cultura* de Jerome Brunner y *Miedo y osadía* de Paulo Freire e Ira Shor. Además de profundizar en temáticas como bases de datos y búsqueda de recursos de alta calidad sobre educación y materiales para Tertulias Dialógicas, las AEE, la revisión de artículos,²⁰ se compartieron experiencias de docentes y escuelas de CDMX, España y Puebla. El trabajo en comisiones para ahondar más en temas de especial interés se dio de manera intermitente, pues por la pandemia el trabajo de estos comités se vio limitada. Las sesiones se llevaron a cabo presencialmente en la Escuela Normal Profesor Fidel Meza y Sánchez, hasta que la contingencia sanitaria obligó a continuar sesionando en línea, a partir del segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020.

Los resultados palpables de dichas intervenciones giran en torno a la práctica del diálogo igualitario como una forma de potenciar el aprendizaje en comuni-

²⁰ Destaca el diálogo que se mantuvo sobre el artículo de Flecha y Rodríguez (2021) relativo al trabajo en la región, así como el de Patiño (2021), que relata Tertulias Científicas durante el confinamiento en México, y un tercero que analiza el vínculo escuela-comunidad durante la pandemia en España (Roca et al., 2020).

dad, utilizando material de alta calidad y poniendo sobre la mesa diversas perspectivas, valoradas más por los argumentos que por el poder de quien las emite. Se vivencian espacios dialógicos de creación de conocimiento colectivo que trascienden la práctica educativa cotidiana de quienes asisten. Además, se analizan las estrategias concretas llamadas Actuaciones Educativas de Éxito para dotar de habilidades, a fin de transferirlas a distintos ámbitos educativos.

Aproximación teórica metodológica

Aplicando los aportes de la fenomenología hermenéutica desarrollada por Van Manen (2003) es posible acceder a las vivencias de las personas en los entornos donde se desenvuelven, siendo el más importante el significado de la experiencia vivida. Éste nos remite a la forma en que una persona se vuelve consciente de lo que vive, siendo capaz de generar una reflexión sobre los elementos que constituyen esta vivencia. En este sentido, Van Manen (2003) explica que el objetivo es trasladar la experiencia hacia una expresión textual de su esencia.

Al tratarse de un estudio descriptivo de la experiencia vivida, representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana; supone un intento de enriquecer la experiencia vivida extrayendo su significado hermenéutico, porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, es decir, “los textos de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 2003, p. 58).

Con los referentes anteriormente citados, se busca una aproximación a la experiencia vivida por los docentes, utilizando los aportes metodológicos de la perspectiva biográfica narrativa, en específico, de los relatos biográficos (Bertaux, 2005). El análisis a profundidad de los relatos derivó de la selección temática de cada uno de los relatos de vida, en los que se identificaron las condiciones subjetivas al “mantener de manera permanente el objetivo de la entrevista como interacción” (Guzmán, 2004, p. 109).

Cada ejercicio realizado en cada una de las entrevistas aplicadas implicó el respeto a la profundidad del discurso de las maestras consultadas, de tal manera

que se mantuvo su singularidad en la transcripción íntegra de las entrevistas realizadas. Estas reconstrucciones supusieron un conjunto de representaciones inscritas en la memoria de las maestras que conllevan acotamientos a sus recorridos existenciales, al establecimiento de recortes, la atribución de sentidos a relaciones en las que se colocaron con respecto a otros, así como a las construcciones de los otros y del nosotros (Ramírez, 2010). Al descubrir los sentidos que estaban ocultos se realizó paso a paso la comprensión intensiva de las narraciones (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1993), dando relevancia: “al proceso de recordar para crear significado, ya que la construcción narrativa da sentido a la experiencia y al conocimiento de la experiencia” (Ruiz y Álvarez Gil, 2023, p. 7). En este capítulo se presentan dos apartados relacionados con las prácticas docentes y la formación dialógica en la región:

- a) Descripción del proceso de la experiencia formativa realizada por Vía Educación y su impacto en la región.
- b) Entrevistas narrativas empleando el relato de vida como resultado de una forma específica de entrevista, la narrativa, en la que el investigador pide a un sujeto de investigación que le cuente toda o parte de su experiencia vivida y se fundamenta en “la perspectiva etnosociológica en la que se estudia una forma particular de la realidad social-histórica” (Bertaux, 2005, p. 5).

Para las entrevistas se seleccionaron las voces de supervisoras escolares y las pertenecientes a las tres zonas escolares mencionadas, así como testimonios concretos de actores educativos de la escuela primaria Benito Juárez del municipio de Naupan, quienes asistieron al seminario y llevaron a cabo la implementación de comunidades de aprendizaje en su ámbito de atención. Esta selección tomó en cuenta zonas escolares y una escuela ubicadas en contextos interculturales y socioeconómicos similares.

Resultados

Logros destacables del Seminario *Iyoltemiktle*

- 1) Creación de espacios de diálogo igualitario en los que se discutían temas fundamentales relativos a la educación en la región. Es decir, espacios en los que participaron diversas figuras educativas y se tomaron en

cuenta las opiniones de todos los participantes, sin que influyera en eso su jerarquía o la función desempeñada. Asimismo, se puso sobre la mesa que es necesario incluir las perspectivas de las familias en las decisiones de las escuelas. Esto contribuyó a generar perspectivas educativas más inclusivas, enriquecidas por los distintos aportes (Olvera et al., 2022).

2) Impacto en escuelas al transferir los conocimientos sobre AEE y los procesos de transformación. La mayoría de los asistentes lograron trasladar lo aprendido a sus espacios de trabajo cotidianos, fueran aulas, escuelas o zonas escolares, dependiendo de su función.

3) Un movimiento pedagógico regional a partir de la intensa generación de espacios de reflexión basados en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas que, como registran Flecha y Rodríguez (2021), impulsaron una resignificación de la labor docente y una revitalización de la identidad y la responsabilidad inherentes a dicha función.

4) Una de las comisiones creadas en el Seminario *Iyoltemiklte* abordó el tema de la diversidad cultural y organizó en febrero de 2020 un encuentro multicultural a propósito del día internacional de la lengua materna. En este evento participó un investigador involucrado en la reforma nacional al programa de las escuelas normales, quien compartió la importancia de incluir el enfoque multicultural. Además, asistió el joven traductor del libro *El principito* al totonaco y se presentó el proceso de elaboración de un libro de leyendas y cuentos narrados por niñas y niños del municipio de Mecatlán, Veracruz. Fue una actividad en la que se puso al centro la diversidad cultural de la región como elemento detonador de aprendizaje e identidad.

Por todo ello, la propuesta de Formación Dialógica del Profesorado enmarcada en el proyecto Comunidades de Aprendizaje se vuelve relevante para la dialéctica que se suscita mediante el diálogo entre estudiantes, docentes y familias. Los contextos rurales y culturalmente diversos confieren una gran posibilidad a este esquema de trabajo, enriqueciendo los aprendizajes de todas las personas implicadas. Ante ello, en este texto se busca resaltar la experiencia docente en estos procesos.

Narrativas y formación dialógica del profesorado

La experiencia docente se construye y se reconstruye no sólo con el significado de las experiencias vividas, sino también desde las reflexiones derivadas de las lecturas de ciertos teóricos realizadas dentro del seminario *Iyoltemiktle* y a través de diversos tipos de Actuaciones Educativas de Éxito, como las tertulias, en las que se evidenció que las y los maestros son sujetos que se construyen a partir de sus experiencias.

Una de las partes más importantes es que te identificas no sólo como profesionista sino como persona no el hecho de que estos diálogos que se detonan en los encuentros en los conversatorios a partir de las lecturas que te permiten hacer este enlace entre tu propia vida, tus experiencias, tus referentes personales y un texto y, a partir de ahí, darte cuenta que no eres la única que veía o que vivía eso sino los que están alrededor quizá también tenían las mismas preocupaciones las mismas dudas (L03052022, comunicación personal).

Esas lecturas críticas fomentaron la reflexión sobre sí mismos, permitiéndoles establecer relaciones entre los contextos diversos en los cuales realizan su trabajo docente, las propias condiciones de sus alumnos, sus expectativas y las lecturas, que vinculadas a su experiencia pedagógica detonaron procesos de reflexión crítica que les provocaron crear y pensar en las prácticas necesarias que les permitieran dinamizar los procesos educativos de las comunidades a partir de sus experiencias.

Me enamoré del proyecto de toda esta teoría que ellos nos manejan, de toda esta investigación, de toda la parte científica y teórica, eso me engancha más, porque si a mí me dicen que se garantiza el éxito, entonces dije “yo quiero el éxito en las escuelas de Tlacuilo”, para empezar con los compañeros y después hacerlo con los alumnos y los padres de familia y cambiar nuestras prácticas de siempre (J30012023, comunicación personal).

Experiencias y el liderazgo dialógico

Los resultados dieron cuenta de cómo se fue desarrollando el liderazgo dialógico en estas zonas escolares, en supervisoras, directores y docentes, así como en las madres de familia, que lo asumieron con el objetivo de la mejora escolar, impulsando procesos de aprendizaje que fueron más allá de las zonas escolares y de las escuelas, constatándose que el liderazgo dialógico implica, necesariamente, procesos de aprendizaje.

Poco a poco en las tertulias ya sea dialógica o pedagógica, yo evitaba al máximo mostrarme sólo como supervisora, porque en ellas todos, cada opinión o todas las opiniones tienen el mismo valor. Poco a poco fui logrando que este proceso poco a poco lograra transformar la práctica, tanto mía como de los directores y de los maestros en la zona escolar (S28022023, comunicación personal).

Tal y como lo han mostrado diferentes investigaciones, el liderazgo educativo se refleja en la mejora de la educación, la calidad de la enseñanza y los resultados académicos, con formas de liderazgo efectivas que superan los muros escolares y consiguen la mejora de familias y comunidades, temáticas de creciente interés en las contribuciones teóricas y empíricas sobre liderazgo (Houston, Blankstein y Cole, 2010).

En las lecturas de las Tertulias nos empezamos a conocer más, no importaba la jerarquía sino lo que importaba era que todos habíamos leído lo mismo o el mismo libro y que las opiniones podían ser diferentes, nuestro diálogo era como lo marcaba el proyecto de Comunidades o sea un diálogo igualitario, lo que después promoví en las escuelas de la zona. En algún momento hubo hasta algunos alumnos no nada más de la Normal, sino algunos niños que llegaron a ir a las tertulias, a veces con sus papás o con los docentes y a mí me gustaba mucho esa dinámica (C01032023, comunicación personal).

Figura 2.

Tertulia Pedagógica en La Cumbre del Manzano, Honey, Puebla



Las prácticas de liderazgo pueden ser desarrolladas por maestros y maestras, sin importar el lugar que ocupan en la estructura educativa. Cualquier profesor puede desarrollar su capacidad de liderazgo si se sitúa en un contexto que lo facilite y existe una red que lo promueve, a partir de interacciones dialógicas. En este estudio se entiende el liderazgo dialógico como el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan prácticas de liderazgo de todos los miembros de una comunidad, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios y otros miembros de la comunidad educativa (Padrós y Flecha, 2014).

La gestión de la escuela deja de ser un espacio exclusivo o excluyente, porque Comunidades de Aprendizaje “propone transformar las relaciones de poder, por estructuras más abiertas y democratizadoras”, que contribuyen a desarrollar los aprendizajes con los aportes de las identidades culturales y en donde todos podemos ser líderes en algún momento (C01032023, comunicación personal).

En el análisis de los relatos se asoma de manera constante el lenguaje de la posibilidad, de la adaptación a la transformación, del bajo rendimiento a las altas expectativas, de la exclusión a la inclusión, del conflicto a la convivencia en solidaridad y libertad.

Experiencias y el saber pedagógico

La experiencia pedagógica no tiene que ver con la antigüedad en el servicio, sino con los cuestionamientos a las prácticas que se realizan, los cuales guían la búsqueda constante y favorecen la transformación de las maneras de ser, pensar y actuar, así como de las formas de enseñar, a partir de las que se construyen saberes.

El saber pedagógico no sólo comprende el estudio de los currículos, el conocimiento de la práctica o la propia formación inicial, ya que necesariamente está vinculado al mundo del docente en ejercicio de su labor, a la autoobservación y la reflexión crítica sobre sus prácticas.

[...] el saber pedagógico está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica sus acciones. Avanzar en su entendimiento permite vislumbrar los logros y falencias observadas, como punto de partida en el diseño de nuevos modelos formativos, que se constituyen a partir de la voz del propio maestro (González y Ospina, 2013, p. 107).

Visto así, el profesor posee un saber que incluye su formación inicial, su formación permanente y las experiencias derivadas de su accionar docente, ya que asume su práctica pedagógica a partir de los significados que él mismo le otorga, cuestión que conduce a orientar y / o reorientar su acción pedagógica (Barron, 2006).

Creo que a medida que hemos ido avanzando en esto el respeto y el derecho de coexistir y de tomar aprendizajes de otras culturas o de la propia, aprendimos que, si no se les coarta esa posibilidad, al contrario, pues creo que la mirada tiene que estar más allá de nuestro entorno para lo que la formación de familiares también se relaciona con nuestro trabajo, entonces hay que motivar (S28022023, comunicación personal).

Es necesario tomar en cuenta que el saber pedagógico necesariamente tiene que ver con el ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida, con sentido e intencionalidad. En ésta el profesor genera una relación entre teoría y práctica,

la acción docente se configura en relación con una praxis en diálogo permanente, desde la práctica hacia la teoría y de la teoría a la práctica, con lo cual surge un conocimiento de carácter curricular, didáctico, disciplinar y reflexivo que permite generar conocimiento desde la propia práctica pedagógica y transformarla (Freire, 2002).

Se presentó una manera de ir caminando hacia la reflexión de sus propias prácticas, es decir, sin reproducir otras experiencias, sino hablar de las suyas y darse cuenta de que tienen fortalezas, pero también tienen debilidades y, por tanto, buscan apoyos a partir de la reflexión o de la autorreflexión que se detona en las tertulias, sobre todo porque se escuchan experiencias, se escuchan aquellas que han sido exitosas y aquellas que no lo han sido tanto, además de muchas experiencias personales que de repente también llegamos a expresar con mucha libertad, pero también en ese marco de respeto y poder escuchar a los demás. Poder comparar lo que uno hace pues siempre se transforma en aprendizaje que llevamos a la práctica (J30012023, comunicación personal).

Figura 3.

Sesión del 06 de septiembre de 2019



Experiencias y el sentido de la profesión docente

El sentido que pueda tener la vida profesional o personal de un ser humano está condicionado por lo que lo afecta y lo mueve, ya que se crean percepciones propias de afecto y emociones de manera consciente o no, “el conflicto produce el fuego de los afectos y emociones” (Jung, 1970, p. 89). Todo lo que ocurre en la profesión y lo que acontece en los entornos educativos tiene que ver con los diferentes actores educativos que intervienen en los procesos, es decir, con lo que les sucede, con los significados que otorgan a sus prácticas y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo circunstancias sociales que, aun teniendo rasgos similares, son irrepetibles, de tal forma que reflexionar la profesión docente y su significado para quien la ejerce, da lugar a una serie de cuestionamientos frente a la labor y a su legado en el futuro.

A mí me ayudó mucho Comunidades, porque los supervisores se convirtieron en el apoyo para poder visitar a las escuelas y acompañarlos en el proceso, porque ése fue el compromiso de nosotros, o sea, llegar a una escuela e involucrarse, llegar a una escuela y apoyar en el desarrollo de las tertulias, en el desarrollo de grupos interactivos. Promover la formación del profesorado fue otra cosa importante en la jefatura, ahí no hablo de mí de manera personal, sino hablo de la figura institucional que es bien importante para provocar emociones, para esperanzarse con el proyecto, además de que los maestros decían “bueno, es que no nos están pidiendo que hagamos si no vienen y nos acompañan”. Entonces, eso es definitivamente lo que yo hago en donde esté y ése es mi anhelo profesional y personal (L11052022, comunicación personal).

En las entrevistas narrativas, las profesoras revelaron parte de las reflexiones que detonaron estas experiencias, tanto de manera personal como profesional, confirmando lo que afirma Zorrilla (2002): “que es necesario reconocer que los docentes son ante todo personas con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio” (p. 9).

También hay maestras que me han dicho que estar en Comunidades de

Aprendizaje le ha dado sentido nuevamente a ser maestro, a sentirse motivado a aprender a hacer cosas, ha sido motivo para que ellos deseen incursionar y mantenerse activos. Me pasó curiosamente con un matrimonio donde él decía, cuando llegué a la zona escolar hace seis años, “Yo ya me voy a jubilar”. Cuando fue pasando el tiempo, yo me pude percatar de que, pues, no se iban y él me dijo “créame que, con esto, a mí me ha inyectado como ese deseo de querer hacer más por mi escuela”; él era el director técnico y sí se quedó suficiente tiempo más, pero por lo de la pandemia ya no lo pudo concretar como él deseaba (S28022023, comunicación personal).

Ordoñez, Mondragón y Muñoz (2014) sostienen en cuanto al sentido que: “[...] alude a las connotaciones que evoca una palabra en nuestra mente y es diferente en cada persona, dependiendo de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve, razón por la cual podría caracterizarse como cambiante” (p. 352).

Experiencias y las prácticas docentes

Siguiendo autores como Rodríguez (2007) y Aguado et al. (2008), quienes señalan que reflexionar sobre las prácticas docentes puede constituir una significativa oportunidad de aprendizaje para profesores en práctica, para estudiantes de formación docente y para docentes en ejercicio, consideramos pertinente instalar la reflexión en la propia práctica pedagógica en y durante la acción, como lo hace Comunidades de Aprendizaje.

Comunidades de Aprendizaje es un gran proyecto donde la transformación se siente, se vive y se observa desde la primera tertulia que se hace en esta dinámica, esta nueva forma de organización del diálogo es inclusiva. Y eso nos permite tener esa libertad de expresar nuestras experiencias, nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestros saberes, además no nos lo imponen, porque hay un abanico muy amplio de lecturas de autores y si no queremos hacer tertulia pedagógica hacemos una literaria y si no queremos hasta una artística o una musical, el chiste es tener esa interacción y ese aprendizaje con la profundidad que Comunidades nos brinda, por lo que experimentar todas estas modalidades de tertulia, provoca en los profesores tener un panorama distinto y les renacen esas

ganas de seguirse preparando, de seguir conociendo y de llevarlo a la práctica (J31012023, comunicación personal).

La enseñanza, en sus diversos momentos y espacios, propicia una comunidad de práctica emergente, en la que los procesos de reflexión y el diálogo transformador crítico son fundamentales para la mejora de la práctica profesional. A su vez, plantea que la formación del profesorado profundice en los procesos reflexivos, a partir de una propuesta que considere un sólido conocimiento del contenido, instancias sistemáticas de práctica en aula y el desarrollo del pensamiento reflexivo (Graham, Greg y Hastings, 2013).

Hubo muchas, pues, situaciones muy muy buenas para las escuelas, como las del municipio de Naupan que son escuelas donde la mayoría de la población es muy vulnerable, está ubicada en una zona alta marginación y además con muchos hablantes en náhuatl. La escuela que está en Tlaxpanaloya, Naupan fue la escuela que más sobresalió en cuanto a las actuaciones de éxito. La primera fueron las tertulias literarias y que ahí tenemos, pues, anécdotas muy bonitas. Yo recuerdo haber asistido a una tertulia literaria de los niños y oír como un niño de lengua náhuatl de tercer año decía una palabra aprendida en la tertulia que fue “alardear”; a mí me pareció increíble que un niño de tercer año utilice una palabra que a veces ni nosotros la utilizamos. Fui testigo además en esa escuela, cómo las madres con su vestimenta original con su enagua negra, su blusa bordada y hablando náhuatl e interactuando con los niños en los ejercicios de matemáticas o de español en los grupos interactivos, donde los niños interactúan con sus mamás o con alguna mamá para desarrollar aprendizajes significativos a partir de su lengua (C01032023, comunicación personal).

El caminar por este trayecto de formación permitió a los docentes implementar lo generado desde Comunidades de Aprendizaje, pues desde el inicio de un proceso formativo se desarrollan competencias que cada profesor va incorporando mediante un proceso de enseñanza y de aprendizaje (Moore-Russo y Wilsey, 2014). En éste se establecen importantes precisiones a la hora de otorgar significado al rol de la reflexión crítica y las consecuentes representaciones que favorecen la confianza, el respeto, fomentan la participación, la comunicación con el

desarrollo de prácticas pedagógicas que constituyen espacios de posibilidades reales para el desarrollo de una educación en comunidad.

Buscar el contacto con los maestros, estar actualizándose, estar leyendo, estar trabajando, pero buscando siempre el diálogo con los maestros, hablando mucho de lo que pasaba en las aulas, en las escuelas, lo que más me gustó de Comunidades de Aprendizajes fue lo que puede detonar y lo que puede despertar en los actores, como lo despertó en mí; nunca había vivido un proyecto en donde mi experiencia vivida, mis puntos de vista fueron importantes, porque siempre era lo que otros me decían no lo que yo pudiera decir, no lo que yo pudiera evaluar de mi misma práctica, además de la formación de familias en comunidades rurales de habla bilingüe, donde se dejó ver que se puede hacer algo bien importante, que la escuela puede detonar un impacto en las comunidades a partir de ver a las familias con una mirada distinta y valorar sus propios aprendizajes, sus propias tradiciones, por ejemplo, una actividad tan cotidiana como lo es el bordado, imagínate lo que se puede detonar cuando se empiezan a juntar mamás en las escuelas y empiezan a ver la práctica del bordado como la posibilidad de detonar una actividad económica para un colectivo de mamás, mostrando todo lo que una educación inclusiva puede lograr (L03052022, comunicación personal).

Voces de la comunidad educativa de la escuela Benito Juárez

La formación dialógica del profesorado necesariamente tiene que concretarse en las escuelas y sus aulas en contextos diversos. En este apartado y a través de los testimonios de los actores educativos de la escuela primaria Benito Juárez del municipio de Naupan, perteneciente a una de las zonas cuya supervisora fue entrevistada, se constata cómo lo aprendido se utilizó para transformar los procesos educativos de la institución escolar.

La puesta en práctica del Comunidades de Aprendizaje y el desarrollo de Tertulias Dialógicas en la escuela benefició bastante, porque, aunque no sabían leer algunos (estudiantes), participaban y eso hizo que hiciéramos una conexión muy padre [...] para que tuvieran un interés en la lectura (TGPVE2020).

Otro de los aspectos observados tiene que ver con el cambio de perspectiva en cuanto a la participación de las familias dentro de las aulas, no solamente como una de las estrategias para guiar el aprendizaje, sino valorando a padres y madres de familia como seres humanos poseedores de saberes que enriquecen las actividades académicas, ya que vincularon la realidad cotidiana de las comunidades con los diálogos sobre el contenido escolar, especialmente en lo referente a la lengua.

Fue muy importante y tuvimos una parte muy enriquecedora al incluir padres de familia que eran hablantes de náhuatl, ya que los maestros carecíamos de ese dominio de lengua, al incluirlos a ellos fue una herramienta importante para el logro de muchos otros aprendizajes (TGDVE, 2020).

La escuela primaria Benito Juárez dio un gran impulso a la participación educativa de la comunidad; no sólo involucró a las familias en las actuaciones, en las aulas de Tertulias Dialógicas o Grupos Interactivos, sino que abrió sus puertas para que las familias se formaran en otras actividades que les interesaban en la comunidad, como la computación y el estilismo, lo que reforzó la relación entre docentes y familias, así como el trabajo conjunto para el beneficio de las niñas y los niños:

La mamá hablaba náhuatl y a los niños tocaba explicarle a la mamá qué hacer y a la inversa [...] a las mamás les gustaba ir y yo veía que el rendimiento académico de los niños era más al ponerlos en grupo, ponerles un tiempo y un reto (TGPVE, 2020).

Uno de los resultados es el compromiso compartido. Los papás al trabajar dentro de las aulas entendieron la gran labor que se hace como maestros, las deficiencias que se tenían como grupo. Se comprometieron a eso, a trabajar, a estar más pendientes de los niños (TGDVE, 2020).

Comunidades de Aprendizaje desde la formación dialógica del profesorado tiene como propósito fundamental que todos aquellos que se inserten voluntariamente en este proceso transformen sus prácticas, transfiriendo lo aprendido a sus espacios personales y de trabajo cotidiano empleando las AEE. Lo que aquí se ha registrado muestra parte del proceso realizado, que implicó una resignificación de la labor docente y una revitalización de las prácticas pedagógicas

interculturales, así como la consideración de aspectos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje, socioemocionales, relacionales y comunicativo-lingüísticos (Louza, Francos y Verdeja, 2020).

Conclusiones

En esta región, la educación intercultural ofreció la oportunidad de transformar las prácticas docentes, adoptando una postura crítica frente a las lógicas formativas hegemónicas, los prejuicios y la discriminación. El impulso a la transformación a través de procesos de formación permitió el acercamiento de los actores educativos y sus comunidades en la región de Huauchinango, Puebla, perteneciente al sector 05 de educación primaria, en los periodos 2019-2020 y 2020-2021.

Las narrativas presentadas a partir del desarrollo del Seminario *Iyoltemiktle* dan cuenta de la importancia de reflexionar sobre la profesión docente y su significado para quien la ejerce, ya que dan lugar a una serie de cuestionamientos frente a su labor y muestran que, lo que acontece en los entornos educativos, necesariamente tiene que ver con los actores que intervienen en esos procesos, con sus vivencias, con los significados que atribuyen a sus prácticas, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo ciertas circunstancias sociales y contextuales.

Generar y recuperar las voces subjetivas de los individuos y de las colectividades abre un mundo de posibilidades en el campo de lo social y en el campo de lo educativo, ya que las narrativas suponen un acercamiento epistemológico a la sociedad y a las interrelaciones humanas por sus aportes a la construcción social del conocimiento (Ruiz y Álvarez Gil, 2023). En este estudio basado en narrativas emergen de sus voces y a partir de sus experiencias cuestionamientos reflexivos sobre sus prácticas y las conexiones significativas existentes entre el saber pedagógico, el desarrollo de un liderazgo dialógico y un renovado sentido de la profesión docente.

Cuando se toma en cuenta que la formación es un proceso que se vive, se describe, se mejora en el currículo y en la práctica, se justifica la necesidad de acercarse a las experiencias vividas para descubrir lo que realmente ocurre durante

un proceso formativo. En ese sentido, este estudio representa un aporte para el desarrollo de procesos formativos en contextos rurales e interculturales, en los que se promueva el diálogo horizontal que favorezca la incorporación de saberes y conocimientos de todos los participantes y ponga en diálogo perspectivas educativas e investigaciones relacionadas.

Si la experiencia pedagógica como se muestra en este estudio implica un actuar para ser, para inventar, para transformar y transformarse en una comunidad de aprendizaje, la concepción dialógica del aprendizaje que enmarca el proyecto de CdA puede ser un elemento clave para la transformación de los espacios de formación y práctica docente conforme una perspectiva más inclusiva e interactiva de la educación, ya que busca profundizar en el significado de la reflexión productiva al considerar el contenido, la conexión y la complejidad de las reflexiones y apostar por un profesor crítico, capaz de interpretar su práctica de modo genuino a partir de sus propias experiencias.

Referencias

- » Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2). Universidad Nacional de Educación a Distancia (uned).
- » Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En Rueda Beltrán, M., y Díaz Barriga Arceo, F. (Comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Paidós.
- » Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2013). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- » Barrón, C., (2006). *Los saberes del docente: una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales*. *Revista Perspectiva Educativa*, (48): 11-26.
- » Bertaux, D. (2005). “*Los relatos de vida*”. *Perspectiva etnosociológica*. Bella Tierra.
- » Bertaux, D., y Bertaux-Wiame, I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En Marinas, J. M., y Santamarina, C. (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 231-250). Debate.

- » Community or Research on Excellence for All (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje, Módulo 9. Formación de familiares y formación dialógica del profesorado*. crea. Recuperado de <http://bit.ly/3M8k3es>
- » Consejo Nacional de Población (2020). Índices de marginación por municipio, base de datos por municipio.
- » Ducoing, P. (2000). Sobre la formación y la formación de profesores. En Matute, E., y Romo Beltrán, M. (Coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Universidad de Guadalajara.
- » Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- » Flecha, R., y Rodríguez, A. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a partir de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando e construyendo saberes*, 6. <https://doi.org/10.5216/racs.v6.67742>
- » Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- » Flores, T. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (3): 37-38.
- » Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- » Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, (12): 69-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.178>
- » González, H., y Ospina, F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39): 95-109.
- » Graham, D., Greg, A., y Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first- year pre-service teachers for

participation in the community of practice. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2): 159-172. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777025>

- » Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la unam que trabajan*. unam-crim.
- » Huberman, M., y Thompson, L. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B., y Goodson, I. (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Paidós.
- » Houston, P., Blankstein, A., y Cole, R. (2010). *Leadership for family and community involvement*. Hope Foundation / American Association of School Administrators.
- » Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós Ibérica S. A.
- » Louzao, M., Francos, M^a C., y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos*, 46(1): 431-450. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- » Martínez, M., y Ramírez, J. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Educación y Ciudad*, (12): 55-68. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.177>
- » Moore-Russo, D., y Wilsey, J. (2014). *Delving into the meaning of productive reflection: a study of future teacher's reflections on representations of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 37: 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- » Muñoz Barriga, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En Páez Martínez, R., M. *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle Editorial.
- » Olvera, R., Rojas, S., Patricio, L., y Luna, M. E. (2022). Formación dialógica del profesorado: Una experiencia de inclusión educativa en Puebla, México. *Revista Pasajes*, 15 (2). unam-fesi.

- » Ordóñez, S. M. L., Mondragón, E., y Muñoz, F. M. (2014). *Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa san Antonio de Padua del municipio de Timbío en el Cauca*. Tesis de maestría, Universidad de Manizales.
- » Padrós, M., y Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2): 207-226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- » Patiño, A. (2021). La ciencia que nos une. Tertulias científicas dialógicas durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos LI*, número especial: 345-360, Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.464>
- » Ramírez, G. B. (2010). Significación y sentido en los procesos de investigación. En: Azaldúa, R. (Coord.). *Imaginario Social, Creación de sentido*. upn.
- » Roca, E. (2018). *Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada en actuaciones docentes de éxito: El caso de la Tertulia Pedagógica Dialógica "A hombros de los gigantes" de Valencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <http://bit.ly/3ZrzbGI>
- » Roca, E., Melgar, P., Gairal, R., y Pulido, M. (2020). Schools That 'Open Doors' to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685; <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- » Rodríguez, J., Condom-Bosch, J., Ruiz, L., y Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11(5): 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- » Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 11 (39): 699.
- » Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica*, (17): 3-13.
- » Ruiz, M., y Álvarez Gil, A. (2022). Narrativas del derecho a la educación su-

perior en contextos migratorios: un estudio de caso. *rmie* [online] 27(95): 1063-1084. Epub 30-Ene-2023. ISSN 1405-6666.

- » Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- » Vasco, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En Ospina, H., y López, L. (Comps.). *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- » Vía Educación A. C. y Fundación Tarahumara, José A. Llaguno (2020, julio). *Encuentro entre Sierras* [video]. <https://youtu.be/VzBNPWlrSOg> y https://youtu.be/_BAkC5BYgnE
- » Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? Conferencia en el Panel Calidad y Equidad en Educación, en Raúl I. Burgos, Guerrero, México.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Lineamientos teórico-metodológicos para la capacitación unidocente en contextos rurales de Costa Rica: desarrollo del pensamiento científico

Esteban Francisco Ibarra Vargas²¹

Claudio Antonio Vargas Fallas²²

Resumen

El estudiantado de las escuelas unidocentes-multigrado, ubicadas, mayoritariamente, en las zonas rurales, tiene derecho a una educación que propicie el desarrollo de habilidades de pensamiento científico para insertarse crítica y creativamente en el mundo. En Costa Rica, los proyectos escolares que se presentan en las ferias de ciencia y tecnología, organizadas por el Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología (Pronafecyt) ofrecen al profesorado la oportunidad de favorecer ese tipo de habilidades en el estudiantado. Este capítulo, en concreto, aborda parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada con docentes de escuelas unidocentes costarricenses en el marco de la maestría en Educación Rural Centroamericana. Su objetivo fue construir lineamientos teórico-metodológicos para la formación permanente de este tipo de profesionales. Como principales hallazgos se encuentra que el profesorado reconoce la importancia de las ferias de ciencia y tecnología para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en sus estudiantes, así como de su participación en procesos de capacitación; asimismo, se registran limitaciones y recomendaciones para la ejecución de proyectos científicos en el salón escolar. De acuerdo con los resultados, hacia el final del documento se presentan algunos lineamientos y principios orientadores para el desarrollo de capacitaciones que aborden el tema en cuestión.

Palabras clave: Educación rural, enseñanza primaria, desarrollo de habilidades, formación de docentes de primaria.

Introducción

En Costa Rica, el contexto de la enseñanza multigrado está caracterizado por el papel que desempeñan las escuelas unidocentes y por el trabajo realizado por el profesorado que se encuentra a su cargo. Uno de los aspectos fundamentales de la labor pedagógica que se lleva a cabo en este tipo de instituciones es la planificación y el desarrollo de estrategias de mediación que promuevan el fortalecimiento de habilidades en el estudiantado. En este capítulo se aborda el desarrollo de proyectos para participar en las ferias de ciencia y tecnología con el propósito de fomentar el pensamiento científico, el cual comprende habilidades que deben promoverse desde los primeros años escolares.

El pensamiento científico, según Narváez (2014), “[...] se refiere a los procesos de pensamiento que se usan en la ciencia, entre los que figuran los procesos cognitivos implicados en la generación de teorías, en el diseño de experimentos, en la comprobación de hipótesis, en la comprobación de datos y en el descubrimiento científico” (p. 15). Para este autor, tal pensamiento implica procesos mentales como observar, generar ideas, comprobar e inferir habilidades cognitivas necesarias para la construcción del conocimiento y la comprensión del medio natural y social, trascendental para que una sociedad pueda enfrentar con éxito los retos que encuentra en su entorno y, por lo tanto, alcanzar mejores niveles de vida.

Desde esta perspectiva, para el desarrollo de los territorios rurales es importante que sus pobladores tengan la oportunidad de forjar el pensamiento científico, pues éstos no son realidades estáticas desvinculadas de las grandes transformaciones que ocurren en el mundo. Por el contrario, sus habitantes demandan mayores oportunidades educativas que les permitan mejorar las condiciones de vida de sus familias y comunidades. Ello implica el desarrollo de habilidades para insertarse al contexto global de manera crítica y creativa, sin perder su identidad y el arraigo comunal. En este sentido, las habilidades del pensamiento científico son una herramienta que posibilita superar las barreras de la exclusión y la marginalidad que les mantiene, muchas veces, en desventaja.

Las escuelas unidocentes constituyen comunidades de aprendizaje muy particulares porque están integradas por una población escolar heterogénea: estu-

diantes de diversos niveles y edades que comparten una misma aula; es un sitio donde, además, se generan interacciones que permiten romper la estructura escolar tradicional organizada en grados separados. Habilidades sociales como la cooperación, la comunicación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderazgo, entre otras, surgen de manera espontánea y natural en este tipo de comunidad escolar, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

Por lo anterior, la metodología de aprendizaje por proyectos se considera una de las que mejor se adapta a las características de las escuelas unidocentes, las cuales son, generalmente, multigrado. Asimismo, es trascendental visualizar la colaboración entre el estudiantado como una forma de trabajo que permite al profesorado utilizar tal metodología para promover el desarrollo de habilidades, entre ellas, las de pensamiento científico, sobre todo si se enmarca en la propuesta de proyectos relacionados con las ciencias naturales.

Tal es el caso de la participación de estudiantes en las ferias de ciencia y tecnología, las cuales son promovidas por el Ministerio de Educación Pública (MEP), la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones, por medio del Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología (Pronafecyt). Este programa se enfoca en el aprendizaje por proyectos de investigación e indagación, por lo que se aborda el estudio de hechos o fenómenos del entorno con el objetivo de desarrollar habilidades de pensamiento científico. Por ello, la participación del estudiantado es fundamental porque, como señalan Retana-Alvarado y Vázquez-Bernal (2016), esto

[...] les ha motivado e influenciado en la escogencia de carreras científicas y tecnológicas, pues les ha brindado un acercamiento al quehacer científico y tecnológico, a través de la realización de proyectos de investigación en las diferentes áreas de la ciencia y la tecnología; igualmente, mediante estos procesos han adquirido conocimientos y el desarrollo de competencias científicas necesarias para el desenvolvimiento de la vocación científica y tecnológica (p. 29).

A pesar de referirse a un estudio realizado con estudiantes de secundaria, de acuerdo con los argumentos de los autores, se infiere que los procesos de desarrollo de proyectos escolares para las ferias de ciencia y tecnología están ligados directamente con las vocaciones científicas futuras que pueda tener el estudiantado que se forma desde edades muy tempranas en el sistema educativo formal (preescolar y primaria). En consecuencia, es fundamental que el personal docente, en este caso unidocente, conozca y potencie las habilidades de pensamiento científico de sus estudiantes mediante el desarrollo y la ejecución de propuestas de proyectos escolares, como, por ejemplo, los que se gestan para dichas ferias.

No obstante, otros estudios realizados también en el contexto costarricense develan una serie de debilidades y, en consecuencia, la necesidad de mejora en este tipo de proyectos. Al respecto, Calvo (2015) indica que los procesos de participación en las ferias deben mejorarse y que se debe analizar el papel de la persona docente en su planeación y ejecución, para propiciar una instrucción más constructivista y visualizar la enseñanza de las ciencias desde la indagación.

Por su parte, Monge, Camacho y Retana (2018), en un estudio sobre las ferias en el I Ciclo de la educación primaria, concluyen que el estudiantado tiene una percepción favorable de éstas, pero que: el aprendizaje se concentra en contenidos de ciencias, más que en la indagación; hay discordancia entre la concepción y las acciones que lleva a cabo el profesorado durante su ejecución y que no existe una metodología única o específica sobre ello; y que su aplicación conlleva el seguimiento de los mismos lineamientos establecidos para la educación secundaria. Estos hallazgos son significativos para repensar el papel docente y la metodología de enseñanza, la cual debe ser afín al nivel educativo y la madurez cognitiva del estudiantado.

De acuerdo con el Pronafecyt (2023), el pensamiento científico es una habilidad que alcanza el estudiantado mediante la realización de proyectos escolares, en los cuales se aplica la metodología de indagación científica. Éstos se evalúan por medio de una serie de indicadores que utilizan miembros del Comité Científico de Revisión y el jurado. En el caso del estudiantado de educación primaria, éste participa en la categoría *Quehacer científico y tecnológico* y los indicadores

se relacionan con: a) informe escrito: autenticidad del trabajo y respeto por la producción intelectual, estructura y contenido (portada, índice, aspectos iniciales, pasos a seguir, logros y referencias); y b) exposición oral: aspectos iniciales (ideas que motivan la investigación, suposiciones), pasos a seguir, logros obtenidos, dominio de la temática, presentación y comunicación de la información, autenticidad del trabajo.

De esta manera, el estudiantado debe ir demostrando el dominio y manejo de la indagación científica con el propósito de construir y apropiarse del conocimiento. Para ello plantea ideas o suposiciones y establece los pasos a seguir para hallar explicaciones que den cuenta del hecho o fenómeno en estudio, llegando a conclusiones o hallazgos que favorecen, posteriormente, su reelaboración. Durante el proceso, además, debe demostrar habilidades de análisis, síntesis, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, entre otras.

En síntesis, los aspectos supra citados son puntos de reflexión sobre las posibles necesidades de capacitación de profesionales unidocentes, relacionadas con el papel que desempeñan los procesos de desarrollo de proyectos para que la niñez participe en las ferias de ciencia y tecnología. En ello radica, evidentemente, un problema preciso de investigación: el desarrollo del pensamiento científico desde los proyectos escolares (ferias de ciencia y tecnología), los cuales no son atendidos conforme la realidad pedagógica, curricular y administrativa que caracteriza a las escuelas unidocentes.

El propósito de este capítulo es exponer algunos de los principales resultados obtenidos en la investigación titulada “Propuesta metodológica para la formación de docentes de centros educativos unidocentes, en el campo del fortalecimiento de sus capacidades de mediación en el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado de I y II Ciclos de la Educación General Básica costarricense”, realizada por el M. Ed Esteban Ibarra Vargas, en el marco de la maestría en Educación Rural Centroamericana.

El estudio se llevó a cabo con un grupo de profesionales unidocentes costarricenses y uno de sus principales resultados tiene que ver con ofrecer a este grupo, a las instancias encargadas de capacitarle (universidades, MEP, Pronafecyt, entre otros) y a todas aquellas personas interesadas en la temática, li-

neamientos y principios a considerar en el planteamiento de capacitaciones que fortalezcan su mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en sus estudiantes, planificando y ejecutando proyectos para participar en las ferias de ciencia y tecnología.

Materiales y métodos

El proceso de investigación sigue un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. La recolección de datos consistió en “[...] obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 8). Para ello, entre los meses de enero a marzo de 2021 se realizó un proceso de consulta tipo diagnóstico con profesionales unidocentes, el cual contempló la obtención de opiniones sobre sus posibles necesidades de capacitación para el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado.

La población comprende docentes de escuelas unidocentes costarricenses y la muestra, de tipo homogénea (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), seleccionada por conveniencia, se conformó con un grupo de 30 de estas personas, las cuales se caracterizaron (criterios de inclusión) por poseer titulación universitaria atinente a la educación primaria, haber laborado en escuela unidocente y participar con el estudiantado en el desarrollo de proyectos para las ferias de ciencia y tecnología. De este grupo de docentes, cinco indicaron no laborar en escuelas unidocentes al momento de participar en el estudio; mientras que los restantes 25 afirmaron atender instituciones de este tipo en diversas zonas geográficas del país: Sarapiquí (4), Cartago (3), Zona Norte Norte (3), Coto (2), Turrialba (2), Limón (2), Los Santos (2) y Puriscal, Aguirre, Puntarenas, Grande de Térraba, Heredia y Cañas (1 docente de cada zona). Una persona no mencionó la zona geográfica donde se ubica la institución para la cual labora.

Para la recolección de la información se aplicó una encuesta cualitativa pre-estructurada, técnica en la que, según Jansen (2013) “[...] algunos de los temas, dimensiones y categorías principales se definen de antemano, y la identificación de estos temas en las unidades de investigación se rige por un protocolo estructurado de cuestionamiento u observación” (p. 45). Por ello, el instrumento se compuso por secciones atinentes a distintas categorías preestablecidas. Su

objetivo fue “[...] identificar las necesidades de capacitación del grupo de unidocentes desde su propio contexto” (Ibarra-Vargas, 2021, p. 12) y se validó bajo el criterio de seis personas expertas en áreas afines al tema de investigación. El instrumento (véase Anexo 1), aplicado mediante Forms de Google, contó con un consentimiento informado y aseguró al personal docente participante el uso ético de la información suministrada.

La investigación desarrolló en total seis categorías; sin embargo, en este capítulo se consideran los resultados y el análisis de dos de ellas: temáticas de capacitación docente para el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado (vacíos o necesidades de formación y aspectos metodológicos sugeridos para plantear capacitaciones) y el papel de los procesos de desarrollo de proyectos escolares y su uso en las ferias de ciencia y tecnología, así como los aprendizajes, las limitaciones y las recomendaciones para mejorar su efectividad e impacto en escuelas unidocentes, las cuales se encuentran insertas en contextos desafiantes.

Los resultados de la aplicación de la encuesta fueron vaciados en una hoja del programa Excel para, posteriormente, generar tablas en Word con la información por analizar, de acuerdo con las categorías preestablecidas. El proceso de triangulación consideró los resultados de la consulta al profesorado y el referente teórico del estudio.

Resultados

En relación con la primera categoría se halló que, del total de 30 profesionales unidocentes, 93% afirmó haber participado junto a sus estudiantes en las ferias de ciencia y tecnología que se organizan a nivel institucional. En los demás niveles (circuital, regional y nacional) la participación se reduce, pues sólo continúan los proyectos que son seleccionados por el jurado evaluador. A nivel circuital se registra una participación de 70% del profesorado, a nivel regional de 20% y, a nivel nacional, lo ha hecho solamente una persona.

Respecto a las *temáticas sugeridas por estos profesionales para el desarrollo de capacitaciones*, definidas como vacíos o necesidades de formación para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en el estudiantado,

50% de quienes participaron en la consulta hacen referencia a la construcción y ejecución de estrategias, técnicas o métodos para el desarrollo de dichas habilidades. En una frecuencia menor se citó la formulación y el desarrollo de proyectos (tres personas), así como la planeación correlacionada y la integración de habilidades (tres personas).

Para la propuesta e implementación de procesos de capacitación, el personal docente aludió a una serie de *aspectos logísticos*, tales como: a) un alto grado de virtualidad: 50% seleccionó la modalidad 100% virtual y 27% la bimodalidad (50% presencial y 50% virtual); y b) un horario flexible: 57% indicó que prefiere que las capacitaciones se realicen de lunes a viernes en horario nocturno y, para los días sábado, 50% afirmó que prefiere que se realicen por la mañana. Ahora bien, respecto a la *metodología de trabajo para la propuesta de capacitación*, el profesorado seleccionó, en mayor frecuencia, el trabajo en equipo (70%), las dinámicas grupales (67%) y el uso de un aula virtual (60%); mientras que, con una frecuencia menor, eligió los ejercicios de planeación didáctica (47%), el trabajo individual (43%) y las conferencias de personas expertas (40%). Menos de 30% optó por las exposiciones magistrales, el análisis de lecturas, la simulación de clases, los procesos de análisis y reflexión de la práctica docente y la realización de investigaciones.

En cuanto a la segunda categoría, se halló que 80% del profesorado indicó que el *papel que desempeñan los proyectos de feria de ciencia y tecnología para el desarrollo del pensamiento científico* es importante. Solamente dos unidocentes exteriorizaron que no, tres hicieron referencia a la respuesta *a veces* y una persona decidió no responder. En síntesis, algunas de las principales razones positivas brindadas por el personal docente son:

- a) Se fomenta la curiosidad; b) Promueve el desarrollo de habilidades científicas; c) Es un elemento motivacional para el estudiantado; d) El estudiantado adquiere y se apropia de los conocimientos, además de que los puede expresar; e) Al relacionarse con otras personas, el estudiantado comparte experiencias y mejora su expresión y su oralidad, además de que adquiere una mayor confianza; y f) Facilita el desarrollo de procesos, como, por ejemplo: búsqueda de información, análisis, búsqueda de soluciones, investigación, observación, experimentación, entre otros

(Ibarra-Vargas, 2021, p. 194).

Por otra parte, de las personas que señalaron que estos procesos no siempre son importantes, los argumentos se concentran en que se trata de algo *cansado*, que representa otro trabajo ante el cual los familiares *se quejan* y, en concreto, una persona docente afirmó que:

Seguramente... en aquellos sectores en donde todo lo tienen a favor de la cultura científica, especialmente los recursos financieros y logísticos, es definitivo que la Feria Científica es importante. Mientras que, en otros, como en las escuelas de modalidad multigrado, no, no es importante, ya que no pasa de ser un evento lleno de congojas, gastos y pifias para la escuela y las familias (comunicación personal, marzo de 2021).

El profesorado también mencionó *aprendizajes adquiridos al participar en las ferias de ciencia y tecnología*. En síntesis, las respuestas brindadas se agrupan en dos tipos:

1) Aprendizajes relacionados con el estudiantado: a) valorar la oportunidad de la participación y ver su capacidad de asombro, de razonamiento y desenvolvimiento en el proceso; b) la ilusión que se despierta por investigar; c) descubrir nuevos conocimientos y desafíos; d) desarrollo de la creatividad; e) la convivencia, la socialización y la emoción que se refleja al realizar los trabajos; y f) deseo que se demuestra por crear, aprender y demostrar.

2) Aprendizajes propios del profesorado: a) representa mucho esfuerzo y dedicación; b) se aprende sobre las diferentes maneras de pensar de las personas; c) es un recurso importante para el desarrollo de las comunidades; d) favorece el desarrollo de capacidades como la creatividad y la autonomía; e) favorece el desarrollo de conocimientos relacionados con la ciencia y la naturaleza; f) se aprende sobre estrategias como la indagación y la investigación, así como el planteamiento de situaciones problema; y g) se valora y se aprende sobre métodos de participación estudiantil, como por ejemplo el trabajo en equipo (Ibarra-Vargas, 2021, p. 197).

Cabe señalar que cinco unidocentes apuntaron que su aprendizaje no ha sido del todo relevante. Al respecto, argumentaron que: a) se carece de acompañamiento, conocimiento, recursos y motivación; b) se convierte en una obligación

para la persona docente, ya que el estudiantado no desea participar y no cuenta con apoyo en el hogar, por lo que el trabajo se recarga, únicamente, en la función docente; c) al estudiantado no le gusta investigar; y d) se convierte en *un martirio* (comunicación personal, marzo de 2021).

En otro orden de ideas, el profesorado también señaló varias *limitaciones en el proceso de desarrollo de proyectos para las ferias de ciencia y tecnología en relación con el pensamiento científico*, todas relacionadas con el quehacer pedagógico multigrado. En resumen, según la similitud de respuestas y la frecuencia de éstas, el profesorado manifestó: 1. La falta de conectividad, refiriéndose al acceso a internet y a recursos tecnológicos (7). 2. Falta de tiempo y espacios para atender los procesos de desarrollo de las ferias (5). 3. La multiplicidad de obligaciones que asume la persona docente, lo cual representa una sobrecarga laboral administrativa (4). 4. Escasez o falta de recursos y materiales para el desarrollo de los proyectos, como, por ejemplo, laboratorio, biblioteca, material de experimentación, entre otros (4). 5. Desconocimiento y falta de capacitación (4). 6. La falta de apoyo y desinterés de los padres de familia, además del bajo nivel escolar de algunas de estas personas encargadas del estudiantado de escuela unidocente (3). 7. Falta de motivación e interés (3) (Ibarra-Vargas, 2021, p. 199). Aunque en una menor frecuencia, otras personas docentes agregaron como limitaciones: las dificultades de aprendizaje; el miedo del estudiantado al momento de exponer su trabajo; el carácter obligatorio, los requisitos y el componente competitivo que comprende la participación en las ferias; el factor económico y, en particular, una persona docente mencionó el *asolamiento* en el cual se encuentran algunas escuelas unidocentes.

Finalmente, el personal unidocente mencionó, en síntesis, las siguientes *recomendaciones para implementar los procesos de desarrollo de proyectos para las ferias de ciencia y tecnología*:

- Abordar la temática desde los procesos de capacitación docente.
- Proveer a las escuelas de recursos didácticos, así como del financiamiento necesario para el desarrollo de los procesos.
- Mejorar el desarrollo del proceso por medio de: inducción, acompañamiento y seguimiento de los proyectos, valorar el método de evaluación que se utiliza para juzgar los proyectos y revisar el papeleo que se llena

para los procesos de inscripción.

- Con respecto a la gestión educativa, se recomienda que: la participación se realice entre escuelas unidocentes y contar con espacio de tiempo dentro del periodo lectivo para desarrollar los proyectos.
- Con respecto a la metodología, se menciona: escogencia de temáticas al alcance del abordaje por parte del estudiantado y la familia; que los proyectos sean contextualizados a las zonas geográficas donde se vive; realizar investigaciones e indagaciones no sólo en el contexto de desarrollo de los proyectos, sino también en los periodos de clase regulares; además de estimular la participación estudiantil (Ibarra-Vargas, 2021, p. 201).

Discusión

Los proyectos escolares como los que se desarrollan en las ferias de ciencia y tecnología en Costa Rica representan un importante insumo para que el profesorado potencie las habilidades del pensamiento científico en sus estudiantes. Así lo afirmó el personal unidocente consultado, el cual, en su totalidad, también señaló haber participado en tales ferias, al menos, desde el nivel institucional. Esto resulta fundamental si se toma en cuenta que el carácter de participación en estos eventos es voluntario (Monge, Camacho y Retana, 2018). El Pronafecyt (2023) invita, de manera anual, a estudiantes y a sus docentes a participar de los procesos de formulación, ejecución y exposición de proyectos científicos. El manual del programa incluye la modalidad de participación “Primaria Académica Unidocente” y sugiere la conformación de equipos de máximo tres estudiantes, los cuales pueden pertenecer a diferentes ciclos y niveles. El MEP, por su parte, emite comunicados e incluye en el calendario escolar anual los procesos y periodos para promover la colaboración de toda la comunidad educativa en la preparación las ferias de ciencia y tecnología. Ante ello, se infiere que estas iniciativas académicas fomentan procesos colaborativos y promueven el despliegue de oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, las cuales se suman al abordaje de los contenidos propios de la malla curricular nacional.

De acuerdo con las razones brindadas por el profesorado acerca del papel que desempeñan las ferias de ciencia y tecnología para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico, se identifican aspectos positivos para su fortaleci-

miento en el estudiantado, pero, además, otros asociados con la adquisición de habilidades sociales. Esto coincide, de manera puntual, con el objetivo por el cual se realizan este tipo de ferias en el país, ya que el Pronafecyt busca que el estudiantado, por medio de la aplicación del método científico u otros procesos, logre el desarrollo de ese tipo de habilidades (Pronafecyt, 2023).

En paralelo a lo antedicho, es significativo resaltar el valor que se debe dar a los conocimientos, las técnicas y las estrategias por medio de las cuales el personal unidocente planifica el proceso de aprendizaje. Por ello, es preciso que éste desarrolle habilidades propias para utilizar los proyectos construidos en el marco de acción de las ferias de ciencia y tecnología como un recurso que acompaña su labor pedagógica en la escuela unidocente. En este sentido, es fundamental que reconozca la modalidad de trabajo propuesta por el Pronafecyt: la educación por proyectos y la estrategia de indagación (MEP, 2016) y que, a su vez, aproveche las condiciones de la comunidad y el entorno rural que le rodea.

Se advierte que, aunque en una menor frecuencia, parte del profesorado unidocente aludió a que los procesos de desarrollo de tales proyectos no siempre son importantes, debido que, en su opinión, resulta un trabajo cansado y que provoca quejas entre los padres de familia, además de que se acompaña de dificultades en su gestión. Ante ello, es indispensable analizar y reflexionar sobre los lineamientos y la metodología propuesta por el programa, así como sobre la capacitación que requiere el profesorado para trabajar los proyectos con el estudiantado, de manera que se contextualicen a las particularidades de la tipología de escuela unidocente y la enseñanza multigrado.

Se destaca que los aprendizajes citados por el profesorado unidocente apuntan a la trascendencia de los proyectos, fundamentalmente los científicos, en los cuales el estudiantado simula realizar el trabajo de una persona científica, tal como lo indican González, Cueto y Sema (2015), citando a LaCueva (1996). Empero, se reitera que los proyectos, incluso los que se promueven desde el Pronafecyt, necesitan contextualizarse a la realidad de los escenarios rurales unidocentes, valorando la pertinencia y la claridad de las actividades que forman parte de la planificación (antes, durante y después).

En otro orden de ideas, es de gran valía que el personal unidocente señale limitaciones respecto al proceso de desarrollo de los proyectos para las ferias de

ciencia y tecnología en relación con el pensamiento científico, ya que muchas de ellas aluden al quehacer pedagógico en el salón escolar. En este sentido, se encuentra relación con lo mencionado por Monge, Camacho y Retana (2018) acerca de que estos proyectos, en ocasiones, son considerados como una tarea escolar en la cual se trabaja sobre el conocimiento científico; además, a veces se deja en un segundo plano lo fundamental del proceso: el desarrollo de habilidades. En suma, el profesorado refiere como limitación el desconocimiento y la falta de capacitación sobre el Pronafecyt, asunto que trasciende a las autoridades en esta materia.

Por lo anterior, es primordial revalorizar la naturaleza de la práctica pedagógica que se desarrolla en las escuelas rurales unidocentes, de manera que se brinden alternativas al profesorado para que implemente estrategias acordes a la metodología de aprendizaje por proyectos, de acuerdo con la enseñanza multigrado, algo que sería posible, primero, si se realizan los ajustes específicos desde la política a nivel curricular y, segundo, si se revisan y contextualizan los lineamientos de los procesos de desarrollo de las ferias de ciencia y tecnología según lo establece la instancia experta en esta materia: el Pronafecyt. Para lograr lo anterior no se debe olvidar tomar en cuenta las especificidades de cada centro educativo y su comunidad: recursos disponibles (en la escuela y el hogar), la organización del tiempo, la planificación didáctica (generalmente correlacionada), la enseñanza multigrado, entre otros.

El propósito de lo antedicho es colaborar, progresivamente, en el desarrollo de habilidades de pensamiento científico, acrecentando, a su vez, ambientes de aprendizaje participativos y conscientes, dirigidos al fortalecimiento de sociedades de conocimiento (UNESCO, 2005) que incluyan, además de la comunidad escolar, a las familias y las personas que habitan en las zonas rurales del país, respetando el uso de la información y el conocimiento de lo local (cultura autóctona).

De manera consecuente a las ideas ya expresadas, es coherente que el profesorado unidocente cite recomendaciones para participar en las ferias de ciencia y tecnología, las cuales aluden, en esencia, a necesidades de capacitación sobre el Pronafecyt y la estrategia de indagación. Ello se relaciona, por un lado, con ideas de Retana y Vázquez (2019), quienes mencionan que la formación permanente

de docentes de primaria debe abordar distintas variaciones de ésta: aprendizaje basado en problemas, argumentación, indagación basada en modelos y aprendizaje por proyectos; y, por otro lado, con el MEP (2016), respecto a la inclusión de la estrategia de indagación como parte de la metodología de trabajo sugerida en el programa de Ciencias. Por ende, se infiere que la necesidad de capacitación del profesorado no sólo se vincula al desarrollo de proyectos en el marco del Pronafecyt, sino también a la política curricular vigente.

Se deduce, por lo tanto, que, para la tipología de escuelas unidocentes, debe contextualizarse el programa de ferias y reconocerse con mayor amplitud el trabajo en equipos multigrado (sin limitarlo a tres integrantes) como una forma de participación en la cual puede incursionar el estudiantado con la guía de la persona docente, de manera que sea posible escalar en los diferentes niveles que contempla tal programa. Sumado a ello, es necesario el fortalecimiento de los equipos de colaboración docente, como, por ejemplo, los Comités Regionales de Apoyo a Escuelas Unidocentes, junto con las supervisiones y asesorías regionales, de manera que se favorezca el desarrollo de proyectos interinstitucionales.

Los proyectos escolares, en particular los que se desarrollan para las ferias de ciencia y tecnología, deben vincularse al mejoramiento de las comunidades rurales y sus pobladores. Para ello, es menester que estos espacios de trabajo escolar fomenten encuentros dirigidos a la comunidad escolar y educativa, así como a otras instituciones locales, con el propósito de suscitar otro tipo de iniciativas o proyectos que aporten al mejoramiento en la calidad de vida y la salud de las personas y el medio ambiente. Es así como el Pronafecyt, en lo particular, si se contextualiza a la realidad de las escuelas rurales unidocentes, lograría impactar en mayor medida a la sociedad costarricense, al tiempo que cumple su objetivo de ser promotor del desarrollo de habilidades científicas.

Lineamientos teórico-metodológicos para orientar el planteamiento de propuestas de capacitación de profesionales unidocentes: proyectos escolares para las ferias de ciencia y tecnología-metodología de indagación

A continuación, tomando en consideración las opiniones del personal unidocente participante en la consulta, así como el sustento teórico que respalda el estudio realizado, se plantean algunos lineamientos metodológicos y principios orientadores para la construcción de propuestas de capacitación dirigidas a unidocentes que aborden el desarrollo de habilidades de pensamiento científico en el estudiantado, utilizando como recurso los proyectos escolares para participar en las ferias de ciencia y tecnología, como las que se promueven desde el Pronafecyt en Costa Rica.

Como *lineamiento general* se sugiere que las propuestas de capacitación incluyan la construcción y ejecución de estrategias, técnicas y métodos, así como el trabajo por proyectos y la planeación didáctica correlacionada e integrada, preferiblemente bajo una modalidad que implique un alto grado de virtualidad. A su vez, la metodología para abordar estos procesos requiere equilibrarse entre actividades, a fin de que sea desarrollada de forma individual y en equipo, además de incluir conferencias de personas expertas para profundizar en el conocimiento científico del profesorado, de manera que pueda transmitirlo al estudiantado. Al respecto, se sugiere que se incluya la realización de investigaciones, análisis y reflexión sobre la práctica docente, así como la simulación de clases.

Debido a la atención de necesidades que enfrenta el profesorado unidocente en su quehacer pedagógico, es menester que las capacitaciones se fundamenten en los principios de la pedagogía crítica, definida por Olmos (2008) como “un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y la toma de conciencia orientada a transformar la praxis” (p. 158). Esto fortalecerá, en gran medida, aspectos de los ámbitos personal y social, no sólo del profesorado, sino también del estudiantado.

En ese sentido, la emancipación vendrá dada en la medida en que las capa-

citaciones faciliten una transformación social que busque deconstruir la forma habitual en que se hacen las cosas, por lo tanto, el abordaje del objeto de estudio deberá realizarse de manera integrada a las actividades tradicionales que se desarrollan en las aulas escolares, pero, claramente, contextualizadas al entorno y a la realidad comunal. Para esto será fundamental que se propongan actividades en las que se equilibre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, así como la investigación-acción.

Es importante señalar que, además de la implementación de esta propuesta, el país requiere de la creación de políticas de formación inicial y permanente para el personal docente, las cuales, de una manera concreta y clara, definan el rol del MEP y de las universidades con respecto al papel de las ferias de ciencia y tecnología como promotoras de estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico: aprendizaje por proyectos e indagación científica. Además, estas políticas han de definir acciones específicas que tomen en cuenta las particularidades de las escuelas rurales unidocentes.

Ahora bien, los *principios orientadores* que se enlistan a continuación buscan la integración de aspectos característicos de los centros educativos rurales unidocentes-multigrado y fungen como guía para fortalecer el desarrollo del pensamiento científico de la niñez por medio de la capacitación del personal docente:

- a) El pensamiento científico y sus habilidades como proceso fundamental de aprendizaje: el pensamiento científico, entendido como proceso donde se conjuga el desarrollo cognitivo y socioemocional de la persona, es fundamental para comprender los fenómenos y las situaciones que suceden en el planeta; por ello, resulta capital que la persona docente potencie sus capacidades de mediación para promover el desarrollo de habilidades de forma holística en sus estudiantes.
- b) El ambiente multigrado y la unidocencia como oportunidades para suscitar experiencias que generan aprendizajes significativos: la escuela unidocente, caracterizada por la atención simultánea de un grupo de estudiantes multigrado, representa un escenario idóneo para el desarrollo de experiencias de aprendizaje contextualizadas a la realidad circundante (lo rural); es por esto que se considera importante que la persona docente comprenda que su función se encamina hacia la generación de una propuesta pedagógica acorde con la enseñanza multigrado, suscitando

procesos de trabajo tanto colaborativo como autónomo e independiente.

c) Consolidación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos: se entiende el Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología que consiente la integración curricular y el aprendizaje colaborativo; por lo tanto, es acorde con la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la escuela unidocente, además de que posibilita el desarrollo de estrategias y actividades de aprendizaje auténticas para el estudiantado, ya que hace posible el trabajo en equipo y el impulso de otro tipo de habilidades como las concernientes al espacio interpersonal.

d) Reconocimiento de la correlación y el enfoque de integración curricular como aspectos óptimos en la mediación pedagógica para la escuela unidocente: el modelo pedagógico de la escuela unidocente, identificado como un paradigma en el contexto educacional (Angulo, Morera y Torres, 2010), provee al profesorado unidocente de una serie de posibilidades para el desarrollo de la propuesta pedagógica, echando mano de la correlación y la integración curricular. Esta integración representa una clara oportunidad de lograr un mayor alcance de los conocimientos y las habilidades por adquirir en el estudiantado, al evitar el sesgo de saberes y facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje en los que participan, simultáneamente, todos los actores involucrados (docente, estudiantes, comunidad, entre otros).

e) La indagación científica como estrategia didáctica: el proceso de enseñanza se nutre en la construcción y ejecución de estrategias que fomentan la adquisición de aprendizajes genuinos en el estudiantado; tal es el caso de la indagación científica, la cual debe entenderse como parte del proceso curricular y no como un procedimiento más por planificar. Es, ante todo, una estrategia que ayuda, de forma cotidiana, al desarrollo del pensamiento científico del estudiantado.

f) La relación teoría-práctica y la reflexión constante sobre la acción pedagógica: los conocimientos y saberes han de relacionarse directamente con la práctica, pero no basta con ello. Es fundamental que en el ejercicio de la práctica se desarrollen procesos de reflexión sobre la acción pedagógica que se ejecuta en el salón de clase, especialmente el multigrado, ya que se atiende simultáneamente a una diversidad de estudiantes caracterizados por una heterogeneidad de factores: individuales, sociales, culturales, económicos, educativos, entre otros. La persona docente es,

por lo tanto, investigadora de su ejercicio profesional.

g) El uso creativo de la tecnología y los recursos del medio rural como herramientas de aprendizaje: en la escuela unidocente se promueve, particularmente, el uso de los recursos del medio donde se ubica (en general rural); por ello, el docente ha de asumir una postura crítica y creativa respecto al material con el cual cuenta para planificar y desarrollar su propuesta didáctica. Como parte de la comunidad de aprendizaje, el estudiantado y su familia aprovechan y utilizan aquellos materiales de su entorno inmediato, los cuales facilitan la adquisición de aprendizajes significativos en el contexto donde se encuentran. Se manifiesta el desafío que representa el fomento de un uso creativo de las tecnologías y aplicaciones digitales, de manera que el profesorado unidocente las aproveche para el desarrollo de situaciones de aprendizaje que despierten el interés, la motivación, el conocimiento y el desarrollo de habilidades en el estudiantado.

h) La educación rural como medio para el desarrollo de las comunidades rurales: la educación rural supone bondades para el desarrollo de las comunidades. La escuela unidocente y su profesorado posibilitan el impulso de una propuesta educativa atinente a las particularidades de cada zona, se contextualiza el currículo y se promueven actividades en las cuales se atienden las problemáticas y situaciones propias de cada localidad, con una mirada profunda y crítica de lo que ocurre en el país y en el planeta. La igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad se acompañan de la necesidad de causar un desarrollo rural con enfoque territorial en el cual sobresale la participación comunitaria para los procesos de análisis y toma de decisiones (Ibarra-Vargas, 2021, pp. 32-34).

Conclusiones

El desarrollo de proyectos escolares, por sus características, es una de las metodologías fundamentales para el trabajo en escuelas multigrado. Las limitaciones enunciadas por el personal unidocente consultado acerca de la participación en el desarrollo de proyectos para las ferias de ciencia y tecnología, implementados en el marco del Pronafecyt, implican la intervención del MEP, las universidades públicas y, en especial, de las personas responsables del propio programa, tanto en la realización de capacitaciones como en la adaptación del manual a la realidad de los territorios rurales y la metodología de enseñanza de las escuelas unidocentes costarricenses (multigrado).

Por un lado, en el manual no se establecen especificaciones (docentes y administrativas) para el abordaje de los procesos de desarrollo de proyectos para las ferias en las escuelas unidocentes, algo que, además, se infiere de las opiniones del personal consultado. Ello representa una dificultad y un reto para las personas profesionales unidocentes, quienes deben adecuar tales procesos sin una guía o apoyo directo conferido en el marco del programa.

A pesar de que en el documento se sugiere la conformación de equipos de investigación con integrantes pertenecientes a un mismo nivel (homogéneos) o de diferentes ciclos y niveles (heterogéneos), se considera como limitación que el máximo sea de tres personas, ya que, en las escuelas unidocentes el número de estudiantes y el nivel en el cual se encuentran es variado. Al respecto, podría ampliarse la participación a equipos de trabajo conformados según la naturaleza de cada institución, por ejemplo, un grupo multigrado que aborda un proyecto de investigación de forma conjunta. Ello permitiría aprovechar aún más la riqueza que implica el trabajo cooperativo y colaborativo.

Por otro lado, el manual recomienda un trabajo de organización de las ferias en equipos (docentes, administrativos, entre otros), lo cual no siempre es posible en una escuela unidocente, pues el docente (unidocente) no siempre cuenta con el recurso humano para hacerlo y, generalmente, asume todas las funciones de manera unívoca, docentes y administrativas, situación que se constata en las opiniones del personal docente consultado. En consecuencia, este manual debe incorporar ajustes en la distribución de tareas, diferenciando entre escuelas atendidas por un solo docente de aquellas que cuentan con un equipo

docente-administrativo compuesto por varias personas.

Por otra parte, se considera que no solamente la asignatura de Ciencias, sino todo el currículo escolar, ofrece al estudiantado la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento científico. Por esta razón, la dinámica en el aula debe favorecer el aprendizaje por proyectos en toda la malla curricular, el abordaje interdisciplinario de un objeto de estudio y la participación de cada estudiante considerando sus fortalezas y sus debilidades. En este sentido, la escuela multigrado representa un escenario propicio para el trabajo por proyectos, mediante la integración de equipos heterogéneos y la correlación o integración de asignaturas en torno a un problema o tema de investigación, un aspecto que, se reitera, debe ser considerado por el Pronafecyt.

La planificación didáctica y los procesos de integración curricular son otros aspectos que podrían favorecer la gestación de saberes y habilidades de pensamiento que faciliten el alcance de objetivos comunes a las diversas disciplinas que contempla la malla curricular. Al respecto, el uso de la indagación científica como objetivo de aprendizaje y como método didáctico, tal como indica Pedrinaci et al. (2012), resulta fundamental.

Finalmente, se recomienda que el desarrollo de propuestas de capacitación para el profesorado unidocente considere los lineamientos y principios orientadores señalados en este documento, entendidos como una guía para impactar positivamente en los procesos de formación permanente que atiendan las necesidades que se originan en las aulas de escuelas rurales unidocentes, lo cual incidirá, paralelamente, en sus comunidades.

Referencias

- » Angulo Hernández, L. M., Morera Herrera, D., y Torres Victoria, N. (2010). *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. URUK editores.
- » Calvo Rodríguez, A. (2015). Aprendizaje de las Ciencias Exactas y Naturales en estudiantes de primaria y secundaria en doce comunidades rurales de

Costa Rica. *Biocenosis*, 29 (1-2). <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/886>

- » González Jara, D., Cuetos Revuelta, M^a J., y Serna Romera, A. (2015). *Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- » Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a ed. McGraw-Hill.
- » Ibarra-Vargas, E. F. (2021). *Propuesta metodológica para la formación de docentes de centros educativos unidocentes en el campo del fortalecimiento de sus capacidades de mediación en el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado de I y II Ciclos de la Educación General Básica costarricense* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Costa Rica.
- » ____ (2022). Necesidades de capacitación de profesionales unidocentes costarricenses para el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48843>
- » Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5 (1), 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- » Ministerio de Educación Pública (2016). *Programas de Estudio de Ciencias Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. Imprenta Nacional. <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/ciencias-0>
- » Monge-Sandoval, J. A., Camacho, M. M., y Retana-Alvarado, D. A. (2018). Desarrollo de la Feria de Ciencia y Tecnología y sus aportaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales en la Educación Primaria de Costa Rica. En Peixoto, A., Oliveira, J., Gonçalves, J., Neves, L., y Cruz, R. (Eds.). *Educação em Ciências em múltiplos contextos* (pp. 23-33). Instituto Politécnico de Viana do Castelo-Escola Superior de Educação. ISBN: 978-989-8756-17-6.
- » Narváez Burgos, I. (2014). *La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica*

en el área de ciencias naturales en grado tercero de básica primaria. [Tesis de maestría] Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52656>

- » Olmos de Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 155-177. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135008.pdf>
- » Pedrinaci Rodríguez, E., Caamaño Ros, A., Cañal de León, P., y Bueno, A. (2012). *El desarrollo de la competencia científica: 11 ideas clave*. GRAÓ, de IRIF, S. L.
- » Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología (Pronafecyt) (2023). *Manual del Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología*. MICITT. [HTTPS://DREA.MEP.GO.CR/FERIA-CIENCIA-Y-TECNOLOGIA/PROGRAMA-NACIONAL-DE-FERIAS-DE-CIENCIA-Y-TECNOLOGIA-2023](https://DREA.MEP.GO.CR/FERIA-CIENCIA-Y-TECNOLOGIA/PROGRAMA-NACIONAL-DE-FERIAS-DE-CIENCIA-Y-TECNOLOGIA-2023)
- » Retana-Alvarado, D. y Vázquez-Bernal, B. (2016). Ferias de ciencia y tecnología de Costa Rica. Una experiencia que motiva la elección de carreras científicas y tecnológicas. *Campo Abierto*. 35 (1), 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5787087>
- » Retana Alvarado, D., y Vázquez Bernal, B. (2019). Educación científica basada en la indagación: análisis de concepciones didácticas de maestros en ejercicio de Costa Rica a partir de un modelo de complejidad. *Revista Educación*, 43(2), 175-192. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32427>
- » Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000141908](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908)

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Anexo 1. Consentimiento informado e instrumento de diagnóstico de necesidades de formación para personas docentes unidocentes

Investigación: “Propuesta metodológica para la formación de docentes de centros educativos unidocentes, en el campo del fortalecimiento de sus capacidades de mediación en el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado de I y II Ciclos de la Educación General Básica pública costarricense”

División de Educación Rural

Maestría en Educación Rural Centroamericana

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional

El presente formulario se divide en dos secciones: la primera describe el proceso de investigación e incluye un consentimiento de participación; la segunda corresponde al llenado de la encuesta cualitativa que recoge la información necesaria para el diagnóstico de necesidades de capacitación para maestros y maestras unidocentes.

I Sección: descripción del proceso de investigación y consentimiento de participación

1. Objetivo: el proceso forma parte de los requisitos para obtener el grado académico de Maestría en Educación Rural Centroamericana, en la Universidad Nacional. Su objetivo es diseñar una propuesta metodológica dirigida a docentes de centros educativos unidocentes, que contribuya al fortalecimiento de sus capacidades de mediación en el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado de I y II Ciclos de la Educación General Básica pública, participando activamente en las Ferias de Ciencia y Tecnología. Los participantes son maestros y maestras unidocentes de I y II Ciclos de la Educación General Básica costarricense.

2. Propósito: se le solicitará completar una encuesta sobre las temáticas en que discurre la investigación, como, por ejemplo: unidocencia, desarrollo del

pensamiento científico en la población estudiantil, habilidades de la dimensión maneras de pensar, proyectos de feria de ciencia y tecnología, entre otras. La información suministrada será utilizada en el reporte de este proyecto y en los documentos que emanen del mismo, como, por ejemplo, artículos o informes para la divulgación de los resultados; dicha información permitirá tomar decisiones sobre los insumos generados en el proceso de investigación, a través del planteamiento de una propuesta metodológica para capacitación docente.

3. Riesgos: esta investigación no representa ningún tipo de riesgo sobre la población participante.

4. Beneficios: se enmarcan en el alcance del diseño de la propuesta metodológica para la formación de maestros y maestras unidocentes, en el campo del fortalecimiento de sus capacidades de mediación en el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado. También habrá beneficios indirectos hacia otras personas docentes, a las instituciones donde laboran y a la población estudiantil que se atiende.

5. Voluntariedad en la participación: su participación en este proyecto es completamente voluntaria y usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento, esta situación no tendrá ninguna consecuencia para su persona.

6. Confidencialidad: toda la información recabada en la investigación se utilizará confidencialmente. El uso futuro de los resultados de la investigación se manejará de manera factible con el anonimato de las personas participantes. Solamente la persona investigadora tendrá acceso a la información recolectada para verificar los procedimientos y aquellos datos relevantes para avanzar con el estudio. Al finalizar la investigación, se realizará la respectiva divulgación de resultados como parte de los requisitos emanados de la dirección del posgrado.

7. Información de contacto para atender dudas: usted puede solicitar más información antes, durante y posterior a su participación con el llenado de la encuesta, para ello puede contactar al señor Esteban Ibarra Vargas, llamando al teléfono 88713183, en un horario de lunes a viernes de 4:00 p.m. a 6:00 p.m.

Los datos solicitados a continuación corresponden a una formalidad para el consentimiento informado, mismos que serán de uso confidencial.

Consentimiento: *he leído toda la información descrita anteriormente y declaro que entiendo de qué trata la investigación y las condiciones de mi participación. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.*

☐ Sí

☐ No

Datos personales:

1. ¿Cuál es su nombre y apellidos? _____

2. ¿Cuál es su dirección de correo electrónico? _____

3. ¿Cuál es su número de teléfono? _____

4. Escriba el grado o los grados académicos universitarios obtenidos en educación primaria y/o rural. Por favor, siga este formato de escritura "Título 1: Año; Grado Académico; Carrera; Universidad. Título 2: Año; Grado Académico; Carrera; Universidad. Título 3: ...".

5. ¿Cuál es su número total de años de servicio en escuela unidocente? _____

6. ¿Actualmente se encuentra laborando en una escuela unidocente?

☐ Sí

☐ No

7. ¿A cuál Dirección Regional pertenece la institución donde usted labora actualmente? _____

8. ¿Ha participado con la población estudiantil de escuela unidocente, en el proceso de desarrollo de proyectos de Feria de Ciencia y Tecnología?

☐ Sí

☐ No

9. ¿En qué nivel o niveles de la Feria de Ciencia y Tecnología ha participado? (puede marcar varias opciones)

☐ Institucional

☐ Circuital

☐ Regional

☐ Nacional

II Sección: diagnóstico de necesidades de formación para personas docentes unidocentes

Instrucciones: este instrumento tiene el objetivo de identificar las necesidades de capacitación que presentan equipos docentes de escuelas unidocentes, en relación con los aspectos de mediación pedagógica para la promoción del desarrollo del pensamiento científico con estudiantes de I y II Ciclos. Se compone de seis partes que incluyen cuestiones de respuesta abierta y cerrada. Se le solicita, respetuosamente, completar todos los espacios de la encuesta.

Para el llenado de esta, se le solicita disponer de, al menos, 15 minutos.

I Parte. Formación del maestro y la maestra unidocente

A. Formación inicial

Indique si el plan de estudio de la carrera universitaria cursada (formación inicial), promovió o no las siguientes cuestiones:

	Sí	No
Formación sobre la educación rural costarricense.		
Formación respecto al conocimiento de la escuela unidocente, sus características y funciones.		
Formación respecto al conocimiento de la gestión administrativa en la escuela unidocente.		
Formación sobre la didáctica de las ciencias naturales.		
Adquisición de conocimientos y habilidades para el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado.		
Adquisición de conocimientos y habilidades para el desarrollo de la dimensión maneras de pensar en el estudiantado (transformación curricular del MEP).		

B. Formación continua

1. ¿Ha participado usted en procesos de formación continua o capacitaciones relacionadas con la asignatura de ciencias y el desarrollo del pensamiento científico en los últimos 5 años?

O Sí

O No

2. ¿En cuáles procesos de formación continua o capacitaciones relacionadas con la asignatura de ciencias y el desarrollo del pensamiento científico ha participado? Por favor, siga el formato: Proceso de formación 1; Año; Institución; Tema; Número de horas; Modalidad (presencial, virtual, bimodal).

II Parte. Manejo conceptual sobre el desarrollo del pensamiento científico

1. ¿Qué es para usted el pensamiento científico?

2. ¿A qué considera usted que se refiere la dimensión maneras de pensar, la cual se encuentra incluida en la propuesta curricular del Ministerio de Educación Pública?

Sobre las habilidades del pensamiento científico

Seleccione el nivel que mejor describa su capacidad para desarrollar las siguientes habilidades del pensamiento científico en el estudiantado de la escuela unidocente.

	D	R	B	MB	EXC
Formular preguntas.					
Formular y analizar hipótesis.					
Reunir y registrar datos.					
Describir y clasificar datos recolectados.					
Elaborar y analizar procedimientos y explicaciones.					
Utilizar las herramientas y los recursos apropiados para ordenar e interpretar datos relevantes que permitan comprender un hecho científico.					
Investigar científicamente siguiendo los procedimientos adecuados.					
Indagar científicamente.					
Evaluar los resultados obtenidos en un proceso de investigación científica.					
Argumentar y debatir en torno a temas relacionados con las ciencias naturales.					
Discutir y evaluar respecto a temas y situaciones sociales relacionadas con las ciencias naturales y la tecnología.					
Crear modelos explicativos sobre las diferentes temáticas abordadas en el salón de clases.					
Pensar crítica y lógicamente.					
Definir y operacionalizar variables.					

D: Deficiente

R: Regular

B: Bueno

MB: Muy Bueno

EXC: Excelente

Sobre las habilidades de la dimensión “Maneras de pensar”

Seleccione el nivel que mejor describa su capacidad para desarrollar las siguientes habilidades de la dimensión “Maneras de pensar” en el estudiantado de la escuela unidocente

	D	R	B	MB	EXC
Pensamiento sistémico: habilidad para ver el todo y las partes, así como las conexiones que permiten la construcción de sentido de acuerdo al contexto.					
Pensamiento crítico: habilidad para mejorar la calidad del pensamiento y apropiarse de las estructuras cognitivas aceptadas universalmente (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, importancia).					
Aprender a aprender: resolución de problemas, capacidad de conocer, organizar y autorregular el propio proceso de aprendizaje.					
Resolución de problemas: habilidad de plantear y analizar problemas para generar alternativas de soluciones eficaces y viables.					
Creatividad e innovación: habilidad para generar ideas originales que tienen valor en la actualidad, para interpretar de distintas formas las situaciones y para visualizar una variedad de respuestas ante un problema o circunstancia.					

D: Deficiente

R: Regular

B: Bueno

MB: Muy Bueno

EXC: Excelente

III Parte. Mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje de la escuela unidocente

Aspectos generales para la mediación

1. ¿Cuáles son tres estrategias que utiliza usted para promover el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado de la escuela unidocente?

2. Se le presentan aspectos relacionados con la mediación pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico. Indique para cada uno si lo conoce o no, si lo ha aplicado o no y si requiere o no capacitación al respecto.

	Sí lo conozco	No lo conozco	Sí lo he aplicado	No lo he aplicado	Sí requiero capacitación	No requiero capacitación
Aprendizaje por proyectos						
Enfoque de integración curricular						
Estrategia de indagación						
Proyectos de feria de ciencia y tecnología						

B. Recursos didácticos

¿De cuáles recursos didácticos ha dispuesto o dispone usted para promover el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado de escuelas unidocentes?

C. Estrategias para promover la participación de los padres de familia y la comunidad

1. ¿Toma en cuenta e integra usted a los padres de familia y a la comunidad en actividades para promover el desarrollo del pensamiento científico?

O Sí

O No

¿Cuáles son esas estrategias que utiliza para promover la participación de los padres de familia y la comunidad para promover el desarrollo del pensamiento científico?

IV Parte. Necesidades de capacitación docente para el desarrollo del pensamiento científico

A. Temáticas

¿En cuáles temas considera usted que necesita capacitación para desarrollar el pensamiento científico en el estudiantado de las escuelas unidocentes?

B. Aspectos logísticos: respecto a procesos de capacitación docente relacionados con el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado de escuela unidocente.

1. ¿Cuál o cuáles de las siguientes metodologías de trabajo prefiere para participar en procesos de capacitación docente? (puede marcar varias opciones)

- ☐ Trabajo individual
- ☐ Trabajo en equipo
- ☐ Análisis de lecturas
- ☐ Dinámicas grupales
- ☐ Uso de un aula virtual
- ☐ Procesos de análisis y reflexión de la práctica docente
- ☐ Exposiciones magistrales
- ☐ Realización de investigaciones
- ☐ Ejercicios de planeación didáctica
- ☐ Simulación de clases
- ☐ Conferencias de expertos
- ☐ Otra: _____

2. ¿En qué horarios podría usted participar en procesos de capacitación docente? (puede marcar varias opciones)

	Mañana	Tarde	Noche
De lunes a viernes			
Sábado			

3. ¿Cuál modalidad de cursos prefiere para participar en procesos de capacitación docente?

- ☐ 100% Presencial
- ☐ Baja virtualidad: 75% presencial y 25% virtual
- ☐ Bimodal: 50% presencial y 50% Virtual
- ☐ Alta virtualidad: 25% presencial, 75% virtual
- ☐ 100% Virtual

V Parte. Importancia del pensamiento científico para el desarrollo del estudiantado y las comunidades rurales

1. ¿Considera usted importante que el estudiantado de las escuelas rurales - unidocentes desarrolle el pensamiento científico?

- ☐ Sí
- ☐ No

Explique por qué sí o por qué no.

2. ¿Cuáles características de la escuela unidocente considera usted que favorecen el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado?

3. ¿Cuáles dificultades de la escuela unidocente considera usted que afectan el desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado?

4. ¿De qué forma considera usted que impacta o podría impactar el desarrollo del pensamiento científico del estudiantado en las comunidades rurales donde habitan?

VI Parte. Papel de la Feria de Ciencia y Tecnología para el desarrollo del pensamiento científico

1. ¿Considera usted importante el proceso de elaboración de los proyectos de feria de ciencia y tecnología para el desarrollo del pensamiento científico? Explique.

2. ¿Cuáles aprendizajes ha obtenido, como docente, a través de su participación en el proceso de desarrollo de los proyectos de feria de ciencia y tecnología, en acompañamiento al estudiantado de escuela unidocente?

3. ¿Cuáles son las limitaciones que usted encuentra en el proceso de desarrollo de los proyectos de feria de ciencia y tecnología en relación con el pensamiento científico?

4. ¿Cuáles son sus recomendaciones para implementar los procesos de desarrollo de proyectos de feria de ciencia y tecnología en las escuelas unidocentes, de manera que contribuyan, al mismo tiempo, al desarrollo del pensamiento científico en el estudiantado?

¡Muchas gracias por su colaboración y por el tiempo dedicado para completar este formulario!

La construcción de la identidad docente: inserción y profesionalización en escuelas primarias Conafe del estado de Oaxaca²³

Rosa María Cruz Avendaño²⁴

Resumen

Este trabajo tiene como propósito analizar el proceso de construcción de la identidad docente, entendida como resultado de las interacciones que tienen lugar a nivel personal, profesional y contextual experimentadas por los jóvenes docentes del Conafe. El estudio recupera principalmente las vivencias de un grupo de Líderes Educativos Comunitarios (LEC), quienes se encontraban en servicio en 10 escuelas primarias comunitarias del estado de Oaxaca. Así, a través del análisis de las narrativas de los participantes, fue posible identificar factores que influyen en la manera en que los LEC dan sentido sus acciones y a sí mismos como docentes a lo largo de los primeros meses de su ejercicio en las aulas multigrado. Los resultados obtenidos confirman que la inserción constituye un momento crucial y determinante para los docentes noveles, que en una etapa muy temprana de sus vidas deciden ejercer la docencia inmersos en contextos culturales y educativos desafiantes.

Palabras clave: iniciación docente, educación comunitaria, identidad docente

Introducción

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) surge en 1971 con el propósito de facilitar la provisión de servicios educativos a comunidades de muy baja densidad poblacional y de difícil acceso geográfico. Esta modalidad de servicios se conoce como cursos comunitarios²⁵ y funciona con base en la enseñanza multigrado. A 50 años de la creación del Conafe, sus servicios en los niveles de educación inicial y básica siguen siendo muy relevantes para atender a estudiantes de distintas comunidades, quienes, a la vez, poseen necesidades educativas de diversa índole. Recientemente, el Conafe dio a conocer que a nivel nacional atiende a cerca de 35 000 comunidades en sus modalidades indígena, mestiza y migrante. Esto equivale a un capital humano de 64 000 figuras educativas, mismas que incluyen capacitadores, asesores, asistentes, coordinadores y docentes, estos últimos denominados Líderes Educativos Comunitarios (LEC).

²³ Derivado del proyecto de investigación: Una exploración de escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias Conafe en Oaxaca.

²⁴ Doctora en Educación, Universidad de Southampton, maestra en Artes Visuales, unam, docente de asignatura, Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: xrosie@gmail.com

²⁵ En este trabajo se utilizan los términos *educación comunitaria*, *escuelas comunitarias* y *cursos comunitarios* de manera indistinta, para hacer referencia a los servicios proporcionados exclusivamente por el Conafe.

Cabe mencionar que durante el ciclo 2021-2022 los servicios de educación comunitaria a nivel primaria proporcionados por el Conafe en el territorio del país atendieron a cerca de 0.7% de la matrícula a nivel nacional. Resalta que los servicios de nivel preescolar provistos por el Conafe a nivel nacional son cinco veces mayores que los de nivel primaria (3.6%), mientras que a nivel secundaria ya no se registran cifras (DGPPyEE, 2022).²⁶

Para el estado de Oaxaca y durante el mismo ciclo escolar, los alumnos de los cursos comunitarios de nivel primaria representaron 1.4% del total del estado, distribuyéndose en 683 escuelas atendidas por 764 docentes (DGPPyEE, 2022). Estas cifras no difieren tanto en lo que respecta a su disminución a nivel estatal (0.4% en los últimos tres años) y a nivel nacional, pues como mencionan Mejía Botero y Martín del Campo (2016), 50% de los cursos comunitarios se concentran en los estados del sur del país, mayormente en el estado de Chiapas (López Salmorán, 2019).

En relación con las figuras educativas, el LEC (antes instructor comunitario) es regularmente un joven recién egresado de secundaria o de bachillerato en la mayoría de los casos; éste se une al programa de educación comunitaria a fin de conseguir una beca que le posibilitará continuar sus estudios del siguiente nivel educativo. Al tratarse de jóvenes de entre 18 y 20 años de edad, los LEC poseen la fuerza física que les permite trasladarse a sus comunidades, ya que llegar a éstas involucra en muchas ocasiones trayectos largos y, a veces, la única posibilidad de acceder a las mismas es a pie.

El papel del LEC en su comunidad no es distinto del de otros docentes multigrado; sin embargo, su principal vulnerabilidad reside en su falta de profesionalización, pues sólo recibe una capacitación inicial de 240 horas, distribuidas a lo largo de cuatro a cinco semanas; esto hace posible su integración a comunidades de aprendizaje con las demás figuras educativas que estarán acompañando su proceso de formación a lo largo del ciclo escolar. En esta etapa de formación inicial se busca que el LEC conozca los materiales e instrumentos que estará utilizando para la planeación y el desarrollo de su intervención pedagógica (López Salmorán, 2019). La falta de formación profesional de los LEC ha servido para —erróneamente— atribuirle a los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, a pesar de que el diseño del primer modelo pedagógico (utilizado hasta el ciclo

²⁶ La disminución de los servicios de educación comunitaria se debe en gran parte a los cierres de escuelas rurales que han ocurrido en México a raíz de la declaratoria de la sep emitida en 2016 (véase Arteaga y Juárez, 2019).

2015-2016) contempló un diseño curricular, así como materiales desarrollados por investigadores del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México (Rockwell, 1995; Juárez, 2009).

A continuación, se presenta un breve estado del arte de los estudios que en años recientes se han centrado en el Conafe, para situar la literatura que enmarca este trabajo.

La importancia de las escuelas comunitarias y su autogestión

Uno de los estudios más recientes, elaborado por Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2022), señala la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe como piezas fundamentales dentro de la vida sociocultural de pequeñas comunidades localizadas en la Sierra Sur de Oaxaca. A partir de una etnografía educativa con enfoque histórico, los autores dan cuenta de cómo, a partir de la presencia y la labor de las escuelas, las comunidades se han visto beneficiadas en su cohesión social, en la participación y continuidad de sus actividades económicas locales, así como en el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística y el incremento de la confianza y participación de los estudiantes. Los hallazgos de este trabajo confirman la capacidad de agencia y autonomía que pueden llegar a tener las comunidades al apropiarse de sus escuelas para darles un sentido educativo propio, que incide en aspectos sociales, culturales y políticos de estas poblaciones (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2022). Con base en las evidencias presentadas en este estudio, se concluye que los programas de concentración de escuelas rurales que redujeron los servicios del Conafe en poblaciones rurales derivaría en una ruptura de los niños con su territorio y con los conocimientos locales.

En esta misma línea, Mejía Botero y Martín del Campo (2016) sostienen la relevancia de la prevalencia y la necesidad de mejora de los servicios en localidades de alta marginación y bajos índices de desarrollo humano. Así es como a través de evidencia estadística, los autores destacan la importancia de otorgar mayores recursos al Conafe, para que se siga atendiendo a este tipo de poblaciones y sea posible impactar los logros académicos de los estudiantes. Por otro lado, también resaltan los estudios e informes (por ejemplo, Muñoz Izquierdo y Ahuja, 2000; Reimers, 2000; Santibáñez, 2004, citados en Cruz Avendaño, 2016)

que dan cuenta de las acciones compensatorias que, a través del financiamiento de distintos programas y organismos (por ejemplo, Banco Mundial, Banco Interamericano, Apoyo a la Gestión Escolar, etc.), han servido para proveer de apoyos económicos y materiales externos a las escuelas multigrado, posibilitando la mejora de las condiciones de las aulas y de los docentes en campo, así como los impactos en el aula. De igual forma, los reportes generados por el INEE hasta 2019 daban cuenta de las estadísticas relacionadas con los servicios del Conafe que, de manera transversal y longitudinal, dejaban ver la trayectoria y crecimiento de sus servicios (véase Lopez Salmorán, 2019).

La importancia de las figuras educativas y su transformación a partir del servicio comunitario

El trabajo realizado por Herrera Figueroa (2022) analiza las percepciones de ex figuras educativas del Conafe a partir de sus experiencias durante sus años de servicio. Empleando una metodología cualitativa se logró encuestar a 75 ex figuras educativas de siete estados del país quienes formaban parte de un grupo ubicado en una red social. Las indagaciones giraron en torno al ingreso en el Conafe, sus trayectorias y experiencias durante el servicio, así como sobre los aprendizajes e impacto que ello ha tenido en la vida de los encuestados. Entre los resultados obtenidos destacan el hecho de que, en su mayoría, las ex figuras alcanzaron el nivel de educación superior una vez obtenida la beca; en estos casos destaca el haber optado por la formación en algún programa de educación. Este estudio también revela que la mayoría de las ex figuras de la muestra permanecieron en servicio un promedio de cuatro años y que casi la mitad de ellos siguieron siendo docentes; algunos fungieron como capacitadores tutores, muy pocos llegaron a ser coordinadores locales y sólo uno logró ser coordinador regional (Herrera Figueroa, 2022). El autor concluye que haber sido una figura educativa del Conafe representó para ellos una serie de beneficios, tanto sociopersonales como educativos, que aportaron a la construcción y el fortalecimiento de su identidad.

Otro estudio que versa sobre las experiencias de 10 jóvenes docentes del Conafe es el realizado por Juárez-Bolaños (2020), en el que mediante una serie de entrevistas a distancia se buscó indagar sobre los conocimientos, experiencias y valores adquiridos por estos jóvenes durante su paso por la docencia comunitaria.

ria, como también sobre los retos y logros alcanzados durante sus años de servicio. De igual manera se pretende conocer la influencia de estas experiencias en la vida de los participantes y sus recomendaciones para las figuras y funcionarios del consejo. Entre los hallazgos reportados por Juárez-Bolaños (2020) se encuentra que existe una tendencia a permanecer más tiempo en el programa que el requerido para obtener el apoyo económico de la beca. Adicionalmente, los antiguos LEC señalan haber fortalecido valores como la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad, a la vez que adquirieron competencias de liderazgo y se volvieron más autónomos e independientes. Al final del estudio, entre las sugerencias realizadas a las autoridades del Conafe, figura la necesidad de brindar mayor apoyo económico a los LEC en campo (Juárez-Bolaños, 2020).

En la literatura revisada sobresale que los trabajos centrados en el Conafe a principios del presente siglo son en su mayoría informes, reportes o análisis estadísticos que, si bien dan cuenta del estado de la educación comunitaria a nivel federal y estatal, de alguna forma también reportan la “baja calidad” de la misma por sus propias circunstancias. Es en la segunda década del siglo que el interés hacia los contextos locales de las escuelas ha resultado en investigaciones de corte cualitativo que sirven para entender más sobre los procesos de gestión y de enseñanza-aprendizaje que se dan en distintas comunidades del país. En estas investigaciones también resalta el interés por entender lo que un maestro de una edad muy temprana —sin una formación para la docencia— puede llegar a enfrentar y dónde se encuentran las posibilidades de apoyo a su proceso de inserción y profesionalización docente.

El docente novel y la construcción de su identidad

La identidad no debe confundirse con la responsabilidad o con el papel que profesionalmente se ejerce; más bien se refiere a la manera en que se construye el sentido de uno mismo y la imagen de uno que se presenta a los demás; por lo que se encuentra integrada en la cultura. Si bien no es algo fijo sino dinámico, se ha encontrado que puede llegar a ser estable, aunque sea afectada por el contexto social o institucional, o bien, fragmentada (Day y Kington, 2008).

Autores como Vonk (1987), citado en Flores y Day (2006), identifican dos momentos importantes en la profesionalización docente: el punto de inicio y

el crecimiento en la profesión. El punto de inicio corresponde al primer año, cuando los maestros se ven por primera vez confrontados con la responsabilidad completa que conlleva la práctica. El segundo momento se caracteriza por la aceptación de parte de sus otros compañeros docentes, de sus alumnos y de la comunidad de madres y padres de familia.

Los estudios que se enfocan en la primera inserción del docente comenzaron a cobrar importancia en el último cuarto del siglo pasado (Avalos, 2009). En su primera etapa, dichos estudios se centraron en el análisis de las vivencias personales y no necesariamente en los contextos de inserción de los docentes. Así también, inicialmente los resultados resaltaban las situaciones que no estaban previstas durante la formación profesional y cómo éstas podían ser abordadas mediante estrategias o acciones (Veenman 1984; Marcelo 1993; Marti y Huberman 1993; Talavera 1994, citados en Avalos, 2016).

En la primera década del presente siglo, los estudios robustos de Avalos (2016) y Day y Kington (2008) sobre docentes noveles mostraron que no es lo mismo ser profesor en una cultura y / o sistema educacional que, en otro, por lo que la experiencia de la inserción puede entenderse como parte de la socialización docente, que, a su vez, influye en la configuración de su identidad profesional. Esto mismo se ha señalado para el contexto mexicano, resaltando que los maestros que empiezan su trayectoria profesional en escuelas situadas en contextos vulnerables o en desventaja se encuentran ante una serie de dificultades que se suman al reto que supone tratar de dominar todos los demás aspectos involucrados en la práctica docente (Martínez, 2014).

Esto se encuentra alineado con lo puntualizado por Fierro et al. (1999) respecto a la práctica docente como una praxis que va más allá de la aplicación de técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula. El maestro es un agente social cuyo trabajo es complejo, debido a que es inherente a las características socioeconómicas y culturales de quienes interactúan con él en el proceso educativo. La docencia, entonces, implica la relación con personas (por ejemplo, padres de familia, docentes, autoridades, comunidad), que se desprende del vínculo principal que es la relación con los alumnos (Fierro et al., 1999).

En este mismo sentido, Larraín (2005), con base en Castells (1997), apunta que

la identidad —de los actores sociales— es el resultado de un proceso en el que los individuos van definiéndose a sí mismos a medida que van relacionándose de manera cercana con otras personas y grupos (como se citaron en Avalos, 2009). En el caso específico de los docentes, la construcción de su identidad involucrará el sentido que se confieren a sí mismos(as) y a sus acciones como profesores (Sotomayor, 2013). En este sentido, la identidad profesional del docente estará construida a partir de elementos que van desde la motivación personal por la enseñanza, hasta sus conocimientos, creencias, emociones y actitudes frente a su tarea (Avalos, 2009; Sotomayor, 2013). Se entiende así que la identidad docente no es estática, sino que se va construyendo y reconstruyendo a lo largo de las interpretaciones que cada profesor / a hace de las vivencias y experiencias adquiridas a lo largo de su trayectoria profesional (Sotomayor, 2013).

Así, con base en lo expuesto hasta ahora, este trabajo busca visibilizar y analizar las experiencias de un grupo de LEC del estado de Oaxaca durante su periodo inicial de profesionalización, para entender cómo se construye su identidad a lo largo de sus primeros años de servicio. Con esto se pretende contribuir a los aún escasos estudios relativos a las figuras educativas del Conafe y a los docentes noveles en general.

Por tanto, las preguntas a las que se pretende dar respuesta son:

1. ¿Cómo han sido los procesos de iniciación y de profesionalización que han experimentado los lec de las escuelas primarias multigrado en Oaxaca?
2. ¿Qué temas sobresalen a partir de las narrativas vivenciales de los docentes?
3. ¿Cómo se puede entender la construcción de la identidad del lec a partir de estas vivencias?

Material y métodos

La muestra del estudio original contempló 10 escuelas primarias Conafe multigrado del estado de Oaxaca con base en una técnica no probabilística y un diseño de casos atípicos opuestos (figura 1). En dicho estudio, el encuadre metodológico elegido para llevar a cabo la recolección de los datos fue la etnografía, misma que tuvo un periodo de duración de aproximadamente tres meses en campo. Si bien Rockwell (2009) enfatiza la necesidad de permanecer de manera prolongada en el lugar donde se investiga por su relación directa con el conocimiento producido, Restrepo (2018) señala que esta correlación no está probada y que la etnografía depende más de la mirada, la sensibilidad y la constancia del investigador. Dado que el estudio principal fue de corte mixto, se demostró la pertinencia de la etnografía para la articulación de datos cuantitativos y cualitativos en la búsqueda de una mayor comprensión de los procesos socioeducativos que rodean a las escuelas multigrado de tipo comunitario (Restrepo, 2018).

Figura 1.

Ubicación geográfica de las comunidades de donde se obtuvo la muestra



Nota. Tomado de Cruz Avendaño, 2016 (p. 80).

Las técnicas aplicadas dentro este encuadre permitieron generar análisis estadísticos y descripciones e interpretaciones situadas acerca del contexto social de las escuelas, sus docentes y su gestión como posibles factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes (Cruz Avendaño, 2016).

A fin de entender la distribución de los docentes dentro de la muestra principal (figura 2), se observa que siete de las escuelas primarias contaba con dos docentes a cargo (por ejemplo, doble asignación); cuatro de ellas contaban con binas compuestas por un docente novel y uno de mayor experiencia. De las tres primarias que tenían un solo docente a cargo, sólo una tenía a un LEC de nuevo ingreso frente a grupo. Destaca también que en cinco de las escuelas bidocentes se compartía un salón, de manera que ambos docentes trabajaban de manera simultánea en el mismo espacio.

Figura 2.

Distribución de los LEC dentro de la muestra de escuelas del estudio principal

Comunidad, Coordinación regional a la que pertenece	Doble asignación (bidocente)	Presencia de docentes con experiencia	Presencia de docentes de recién ingreso	Todos comparan un aula
GRAN, HUAT	•	•	•	•
AG, HUAT	•	•	•	•
PG, HUAT	•		•	•
LR, HUAT		•	•	
BN, HUAT	•	•	•	•
BNVO, POCH	•	•		
ENC, POCH	•	•	•	
PESC, PTO	•		•	•
SITIO, VC	•	•		
REF, VC	•		•	

Cabe señalar que el estudio que aquí se expone considera a todos los agentes educativos del Conafe que de alguna manera estaban involucrados de manera directa o indirecta con el ejercicio de la práctica docente en las escuelas mencionadas: 15 jóvenes docentes (LEC) que se encontraban en servicio, tres capacitadores tutores (CT) y tres coordinadores (Coords) de las regiones en las que se encontraba la mayoría de las escuelas. De forma más concreta, se consideraron los datos de corte cualitativo que sirvieron para explicar los hallazgos cuantitativos sobre la práctica docente y su relación con los procesos de gestión comunitaria y sus agentes en el estudio principal. Sin embargo, los temas emergentes durante el análisis cualitativo señalaban que la percepción de los líderes comunitarios sobre sí mismos y su profesionalización en los periodos de servicio sugería la necesidad de realizar un estudio separado.

Si bien la observación participante se dio tanto de manera directa como indirecta en el estudio principal, aquí nos centramos en los resultados de los análisis realizados sobre datos obtenidos mediante técnicas cualitativas, como la entrevista, los cuales fueron complementados con las anotaciones en el diario de campo, ambas alineadas con el encuadre metodológico descrito anteriormente. De la muestra de LEC que participaron en las entrevistas (n=15) se destaca que siete de ellos son de reciente ingreso, es decir, llevaban seis meses en el progra-

ma al momento del levantamiento de los datos. Casi en la misma proporción se encontraban los docentes de segundo año ($n=6$) y sólo dos de ellos ya iban por su tercer año de servicio. Todos los docentes reportaron como grado máximo de estudios el nivel bachillerato; 12 de ellos tenían entre 18 y 20 años de edad. La técnica de recolección utilizada principalmente fue la entrevista semiestructurada aplicada de forma individual a cada uno de los LEC y coordinadores; la entrevista a CT fue aplicada de manera grupal. Una vez finalizado el proceso de transcripción de las entrevistas, se procedió a importar estos datos al programa NVivo v10, lo que permitió realizar el proceso de codificación con base en un análisis temático (AT) siguiendo cada una de las seis etapas señaladas por Braun y Clarke (2006, 2012). Lo anterior significa que el proceso de familiarización con los datos, así como la codificación iterativa de los mismos, fueron efectuados de manera que los temas emergentes no constituyeran una síntesis de las narrativas y tampoco tuvieran relación con las preguntas abordadas durante las entrevistas.

Resultados

En este apartado se presentan las categorías temáticas que sobresalieron una vez finalizado el análisis, recuperando las experiencias de las figuras educativas. Entre las temáticas se distinguen las narrativas correspondientes a los docentes noveles (seis meses de servicio al momento de la recolección de datos) de las de los más experimentados, que ya han transitado a su segundo año de servicio o incluso llevan más tiempo en el Conafe. Esto con el fin de encontrar coincidencias y diferencias en cuanto a la manera en que han vivido la iniciación y profesionalización como procesos que corren en paralelo y se corresponden mutuamente. Las categorías temáticas encontradas en los datos no son excluyentes entre sí, por el contrario, están muy interrelacionadas debido al contexto de las escuelas comunitarias.

Categoría 1: Fuentes de motivación del LEC

Dentro de esta temática se analizaron las narrativas relativas a lo que los LEC refieren como la motivación para ingresar al Conafe, pero también las maneras en que éstas pueden verse mermadas o reforzadas. A este respecto resaltan diferentes situaciones que influyen en la motivación de los docentes a lo largo de sus primeras semanas en una comunidad y cómo con el paso de los meses en servicio la jerarquía de los factores motivacionales puede ir cambiando.

La mayoría de los LEC, independientemente de si son novatos o con un poco de más experiencia, refieren que la beca otorgada por el Conafe para continuar sus estudios fue la motivación principal que tuvieron para entrar al programa, ya que tienen la intención de seguir sus estudios de nivel superior. Sin embargo, también manifiestan que, una vez en sus comunidades, muchas veces se ven confrontados con la cultura local, como también con tener que asumir y aceptar la responsabilidad que implica su labor de ese momento en adelante. Estas experiencias de adaptación y renuncia por parte de los docentes noveles se ilustran de la siguiente forma:

venirse a comunidad y estar solo... también cuenta el desprenderte un poco de tu vida que has tenido antes a esta vida, cuesta adaptarte pues, éstos son los problemas que he encontrado (LEC, PGHUAT).

como jóvenes es lo que se extraña (el relax) pues. Por ejemplo, al principio no sabía cómo convivir con los niños, no sabía cómo tratarlos ni nada (LEC, BNHUAT).

En este sentido, si bien los LEC más experimentados coinciden en que han enfrentado estos mismos procesos al inicio, las narrativas que predominan —en comparación con las de sus compañeros de primer año— son las de satisfacción respecto a los logros obtenidos en el aprendizaje de sus alumnos y el reconocimiento que los padres y madres les expresan:

no, es que pues, gracias a mí, este niño va a aprendiendo, va mejorando... o sea, sabes que sirves de algo pues... eso tú lo ves. Entonces es eso que también te motiva (LEC, AGHUAT).

a veces te sientes feliz porque a veces los padres te dicen [que] estás haciendo las cosas bien (LEC, LRHUAT).

Ligado con lo anterior, pero en sentido opuesto, la motivación de los LEC puede verse mermada o estancada por la baja participación e involucramiento de padres y madres de familia, sobre todo cuando ésta se manifiesta en conductas al interior del aula por parte de los niños:

en la comunidad nos vamos a encontrar todo tipo de padres, va a haber padres que se preocupan mucho, o padres que igual son un poquito irresponsables con la educación de sus hijos, y a veces sí eso desmotiva, porque el niño también tiene esas actitudes (CT, HUAT).
pero pues a veces ellos (los niños) no se prestan y pues digamos estoy nada más para prestar mi servicio y ganarme la beca pues ya la gané (LEC, LRHUAT).

Una vez que los LEC novatos han transitado por sus primeros meses en sus comunidades, surge en algunos de ellos la motivación de prestar su segundo año de servicio para volverse un capacitador tutor (CT). Esto también es un factor motivante, ya que les implica el reto de mantener buenos resultados en su primer año. Estos logros se basan en las habilidades de enseñanza y de acompañamiento que han desarrollado y son observadas durante las capacitaciones de tutoría y las visitas realizadas por los CT. También destaca que las autoridades del Conafe buscan maneras de reconocer a los LEC que sobresalen por sus capacidades adquiridas en campo, motivándolos a permanecer incluso más allá del segundo año de servicio.

como me tocaron muchas oportunidades en Conafe prestando mi servicio, fui seleccionada para capacitadora, también me llevé un premio en Conafe (LEC, BNHUAT2).

Categoría 2: Acompañamiento de pares y autoridades

Como se mencionó anteriormente, la profesionalización docente corre a la par del proceso de iniciación para todos los LEC de nuevo ingreso. Todas las figuras educativas entrevistadas para este estudio coinciden en que la capacitación inicial que reciben tiene que ver mayormente con el manejo del manual en relación con la planeación a realizar, al tiempo que se abordan los procesos administrativos que deberán llevar a cabo (por ejemplo, llenado de listas de asistencia, formatos de acuerdos con los padres, etc.) y traer de vuelta a sus

sesiones de capacitación mensuales también conocidas como tutorías.

la capacitación inicial pues es más sobre cómo manejar el manual para la planeación, sí, ya después nivelación académica es dónde ya nos empiezan a más sobre los temas que vamos a trabajar (LEC, LRHUAT).

Es también durante este periodo de capacitación inicial que se provee al futuro LEC de la reglamentación a la que estará sujeto y se buscará nivelar los conocimientos de los LEC, para que puedan dominar los temas de las materias que estarán enseñando el primer mes de servicio. En las narraciones de las figuras educativas resalta que en esta capacitación difícilmente se llegan a abordar detalles sobre las comunidades a las que serán enviados o sobre los posibles conflictos o problemas que pueden llegar a enfrentar. En relación con esto, las coordinaciones regionales refieren que:

Durante la capacitación hablamos de que [...] cuando trabajas cierto tema, tienes que hacer esto, pero no es lo mismo [...] y ya cuando te enfrentas a la realidad como que... son dos cosas diferentes [...] Llegan a la primera tutoría con muchas preguntas [...] realmente no estamos esperándolos ya con todas las soluciones [...] en conjunto se escucha la problemática y ahí mismo se da una solución entre todos (CR, HUAT).

En este mismo sentido, respecto de la capacitación mensual todos coinciden en que las tutorías son muy importantes para seguir creciendo en la profesión por medio de la nivelación de conocimientos que ahí se realiza; algunos coinciden en que las tutorías les proveen de estrategias de enseñanza tanto grupales como individuales. Algunos LEC, sin embargo, señalan que respecto al manejo de la disciplina y otras conductas en el aula no siempre lo sugerido en tutoría puede ser aplicado con los alumnos.

nos dan nuevas [...] maneras de cómo meternos a un tema, nos dan nuevas dinámicas para [...] implementarlas con los niños, [...] y sí nos dan mucho, muchas técnicas para hacer los trabajos, igual, cómo trabajar con los más pequeños (LEC, PSPTO).

Adicionalmente, resulta importante el seguimiento focalizado que desde las

coordinaciones locales se da a aquellos LEC que pueden experimentar situaciones muy complejas dentro y / o fuera del aula y que los ponen en riesgo de abandonar el programa. A este respecto los CT se identifican como figuras de apoyo, mas no de autoridad, tanto en tutorías como cuando llegan a visitar a los docentes en su comunidad:

nuestra actividad es apoyar porque se supone que por eso somos de segundo y tercer año de servicio y tenemos un poquito más de conocimiento acerca del trabajo con los niños, entonces al llegar, lo primero que tienes que hacer es incluirte en el grupo, en algunas cosas que es necesario y que tienes que apoyar (CT, HUAT).

Finalmente se destaca que las tutorías organizadas por las coordinaciones también sirven como espacios de convivencia en los que se va gestando una relación cercana entre los LEC de la región, la cual les permite identificarse unos con otros a través de un proyecto en común.

Categoría 3: La construcción de la relación docente-alumno

En esta categoría se incluyen los relatos de los LEC sobre lo que han enfrentado en la interacción con sus alumnos en el aula desde su llegada a la comunidad. Primero, resalta que la mayoría de ellos, en especial los de recién ingreso, señalan los conflictos a los que han hecho frente al tratar de sobrellevar algunas actitudes o conductas de los niños en clase:

me desvelaba haciendo los trabajos que iban a hacer al otro día, de una manera que a ellos les gustara [...] al otro día nomás me decían que no, y no hacían nada [...] todo el material que preparé un día antes, una noche antes, ya no lo iba a ocupar [...] y ya, tenía que improvisar en esos momentos (LEC, PSPTO).

Dentro de estas experiencias también destacan los intentos que los jóvenes docentes realizan por comunicarse con los alumnos respecto a lo que observan en su desempeño o conducta en el aula:

Y ya entonces les digo “no, miren, sí salieron bajitos (de calificación), ahorita pues hay que echarle ganas para el otro (bimestre) que viene y así puedan acreditar el año” [...] entonces ya se motivan (LEC, BNHUAT).
... de por qué hacen eso (ofender a sus compañeros), si se sienten felices en hacer eso o qué les sucede o qué es lo que les lleva a cometer eso. Entonces [...] al momento de que estás platicando (con los alumnos), pues sí, a veces te dicen la verdad, pero a veces no dicen... que ya se acostumbraron a esa vida, de seguir ofendiendo a los demás (LEC, GRANHUAT).

Por último, a partir de las interacciones dentro y fuera del aula que han ido desarrollando con el paso del tiempo, los LEC refieren que han llegado a conocer y comprender mucho mejor las situaciones que afectan el desempeño y la actitud de sus alumnos:

cuando no lo puede hacer se enoja, es el único que dice “no” y se enojó y luego me hace así “hum, hum” nada más y es todo [...] Cuando llega así enojado es porque algo le pasó, por ejemplo, supongamos, no sé, que se levantó tarde y lo regañaron (LEC, ENCPOCH).

en algunos casos sí entiendo a los niños pues... de por qué son así [...] son medio tímidos. Y ya cuando voy a las casas ya veo por qué, cómo son con sus papás, con sus... con sus familias más que nada... (LEC, GRANHUAT).

Es así como durante el inicio de la relación docente-alumno los LEC se mueven en un continuo de emociones y percepciones al estar frente a un grupo de niños de un contexto sociocultural ajeno al que conocen. Si bien un joven docente novel puede experimentar sentimientos y emociones negativas al inicio, mediante la constante interacción con los niños dentro y fuera del aula es posible que logre una mayor y mejor comprensión de quiénes son sus alumnos, fortaleciendo así su relación y compromiso con ellos y la comunidad.

Categoría 4: Crecimiento y maduración alcanzados en el proceso de inserción

En relación con la categoría anterior, la mayoría de los docentes reconoce que llegaron a sus comunidades y se enfrentaron a diferentes retos, la mayoría de ellos pedagógicos y de manejo de grupo; sin embargo, con el paso de los meses han notado mejorías:

pues sí, ya les encontré la manera y la forma que me costaba trabajo era cómo me tenía que desenvolver con ellos los primeros meses, ya después de acá en adelante ya no, ya no me cuesta trabajo, ya no me pongo ni nervioso ni nada (LEC, PSPTO). Tanto los docentes de nuevo ingreso como los más experimentados se refieren sus procesos durante la iniciación o más adelante como una experiencia de vida que los lleva a adquirir competencias más allá de la docencia y que los fortalece para el futuro.

pues sí... aparte refuerzas conocimientos... aprendes más, te relacionas con las personas, realmente te sirve de mucho... aprendes a tomar decisiones, a ser más independiente (LEC, AGHUAT).

De esto mismo dan cuenta las autoridades de las coordinaciones regionales:

normalmente hemos visto ese cambio, esa madurez, cómo se van transformando desde que llegan aquí a la capacitación con todavía a veces la playera del uniforme (de bachillerato), con todo el corte todavía escolar y ya cuando se van, tú ves ya un chico más maduro y ya más responsable (CR, HUAT).

En esta categoría también es de resaltar que sobresalen las narrativas de aquellos LEC que se unieron al Conafe al término de sus estudios de secundaria y comenzaron su primer año de servicio en el nivel preescolar. Es decir, llevan una trayectoria de tres años o más y eso les ha permitido ser figuras de acompañamiento —ya sea como CT o en escuelas bidocentes— que influyen positivamente en sus compañeros noveles.

Discusión y conclusiones

Como puede apreciarse en la sección anterior, las categorías temáticas derivadas del análisis de las experiencias de los LEC revelan algunas que en cierta forma coinciden con lo documentado en años recientes por Juárez-Bolaños (2020) y Herrera Figueroa (2020). Esto revela que, si bien el modelo pedagógico ha cambiado, las experiencias relativas a lo que se vive en la etapa de inserción de los LEC siguen siendo similares. A partir de las narrativas se confirma que el momento de mayor impacto e inestabilidad para un joven docente de recién ingreso tiene lugar a su llegada a la comunidad destino y al aula, respectivamente. Ese momento de confrontación con la realidad social, cultural y educativa del contexto es determinante para que tome la decisión de permanecer en la comunidad y a partir de ahí dar sentido a sus acciones y a sí mismo como profesor comunitario. Las categorías temáticas identificadas constituyen elementos que dan cuenta de la manera en que los jóvenes transitan hacia la construcción de una identidad docente más consciente y estable a medida que van relacionándose con su nuevo entorno.

En este sentido y de acuerdo con Flores y Day (2008), la emoción juega un papel importante en el ejercicio de la docencia y la construcción de la identidad. Esto es particularmente notable en las narrativas de los LEC, quienes en este estudio reportan de manera explícita o implícita los cambios experimentados en sus emociones a medida que se da el proceso de inserción. De alguna manera, los cambios emocionales también pueden ser atribuibles a la edad promedio de los LEC de recién ingreso, quienes viven en un *escenario cambiante* durante su inserción en comunidad (Avalos, 2009). Aunado a esto, las vivencias de los docentes evidencian las relaciones que se establecen a partir del trabajo a realizar en el aula, es decir, cómo se relacionan de manera cercana con padres, madres, alumnos y otras figuras educativas y que son las que le dan sentido al trabajo recién iniciado y a sí mismos. Así, se confirma lo ya expuesto por Va-

lliant (2007), citado por Delgado y Martínez (2020), quien concibe la identidad docente como un proceso dinámico, resultado de diversos procesos de socialización tanto biográficos como relacionales que se vinculan a un contexto en el que éstos se encuentran inscritos. De igual forma, a través de las vivencias relatadas se pueden entender y ubicar las dimensiones de la identidad docente elaboradas por Day y Kington (2008), coincidentes con las propuestas por Fierro et al. (1999). Estas dimensiones de la identidad docente son la profesional, la personal y la situacional. Respecto a la dimensión profesional, los LEC están conscientes de las expectativas que se tienen de ellos respecto a su labor, así como de lo que constituye una “buena” práctica docente siguiendo el modelo pedagógico del Conafe. Las situaciones que podrían poner en conflicto esta dimensión, según lo relatado, sería no poder acceder al apoyo y acompañamiento de otras figuras (LEC, CT) durante su profesionalización en comunidad o en tutoría y que las responsabilidades o carga de trabajo puedan rebasarlos, como puede ser el hecho que no haya otro LEC que lo apoye. La dimensión personal del LEC es la que más podría ocasionar conflictos al momento de la inserción, ya que al entrar a comunidad debe renunciar o reconfigurar sus roles familiares y sociales. Esto resulta particularmente notorio en las narrativas que mencionan que al inicio abandonan la vida familiar, pero también dejan de estar en contacto con los amigos que habían hecho hasta ese momento. Sin embargo, los vínculos afectivos y sociales suelen reconfigurarse a medida que se encuentran compartiendo las experiencias vividas con otros LEC en tutoría. La dimensión situacional o contextual también resulta ser una dimensión importante, porque está ligada a la identidad a largo plazo y se ubica en el contexto de la escuela. Esta dimensión también puede entrar en conflicto cuando el LEC identifica que el aprendizaje de sus alumnos y sus conductas son atribuibles al contexto social y se ve imposibilitado para incidir en él, o bien no hay un liderazgo claro de los comités de padres de familia encargados de la gestión escolar.

Así, a partir de estas dimensiones y como sugieren Day y Kington (2008), en la mayoría de los casos se observaron pocas tensiones al interior de las dimensiones, sobre todo en los docentes más experimentados, quienes en ese momento tenían una identidad más estable que los docentes noveles, en los que alguna dimensión o incluso dos podrían presentar tensiones importantes. En este sentido sobresale el hecho de que casi todos los jóvenes entrevistados se han asumido en mayor o menor medida como los docentes de su comunidad, siendo

los LEC de mayor experiencia quienes reflejan una identidad más estable en ese momento de su trayectoria.

Referencias

- » Arteaga, P., y Juárez, D. (2019). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? En Juárez Bolaños, D. (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 13-32). Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) / Editora Nómada.
- » Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59. <https://bit.ly/3PkHkd7>
- » _____. (2016). Learning from research on beginning teachers. En Loughran, J., y Hamilton, M. L. (Eds.). *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*, pp. 487-522. Springer.
- » Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- » _____. (2012). Thematic analysis. En Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., y Sher, K. J. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- » Castañeda Salgado, M. A. (2017). *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente. Horizontes Educativos*. UPN.
- » Cruz-Avendaño, R. M. (2016). *An exploration of effective schools in rural Mexico: Conafe primary schools of Oaxaca* [Una exploración de escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias Conafe en Oaxaca]. Tesis de doctorado. Universidad de Southampton. Repositorio institucional. <https://bit.ly/3n-fFTCN>
- » Day, C., y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>

- » Delgado, U. y Martínez, F. (2020). Percepción de la formación inicial e identidad docente. Casos de docentes en México. *Revista ConCiencia EPG*, 5(1), 01-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP.G.5-1.1>
- » DGPPyEE. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2022). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. SEP. <https://bit.ly/41XWwBT>
- » Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción*. Paidós.
- » Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2): 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- » Herrera Figueroa, D. (2022). Hacerse educador: El caso de las ex figuras educativas del Conafe. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 129-140. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i10.1901>
- » Herrera Figueroa, D., y Mijangos Noh, J. C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del Conafe. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 375-392. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/303>
- » Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García Horta, J. B., y Fernández Cárdenas, J. M. (Eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- » Juárez-Bolaños, D. (2020). ¿ Qué me dejo ser maestro rural? Experiencias de jóvenes en México. *Educación de adultos y procesos formativos*, 10, 34-52. <https://bit.ly/3Lv8VY1>
- » López-Salmerón, L. D. (2019). Cursos comunitarios del Conafe. En Schmelkes, S., y Águila, G. (Coords.). *La Educación Multigrado en México* (pp. 139-181). <https://bit.ly/2oQCGLs>
- » Mejía Botero, F., y Martín del Campo, A. F. (2016). Conafe: una apuesta para

la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(4): 51-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.4.163>

- » Pérez Ríos, E., y Cárdenas Vera, E. Y. (2023). Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la Sierra Sur de Oaxaca, México. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.413>
- » Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- » Rockwell, E. (1997). Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural. *Revista Colombiana de Educación*, (34). <https://doi.org/10.17227/01203916.5411>
- » _____. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- » Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados En Ávalos, B. *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 91-124). Editorial Universitaria de Chile.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

La práctica docente intercultural a distancia en tiempos de la pandemia de covid-19. Percepción de estudiantes universitarios.

José Félix García-Rodríguez²⁷

José Ramón Contreras-De la Cruz²⁸

Lourdes del C. Pineda-Celaya²⁹

Resumen

La práctica educativa fue una de las actividades más impactadas por la pandemia de Covid-19 en todo el mundo a partir de 2020, debido a las medidas de confinamiento obligatorio y distanciamiento social. Ello afectó negativamente la calidad y el acceso a la educación en todos sus niveles. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) sobre el efecto que, en 2020, tuvo la pandemia en el proceso educativo, en su modalidad de educación remota de emergencia, adoptada como estrategia educativa emergente a partir de las medidas de sana distancia y confinamiento. La metodología de investigación utilizada es mixta: cuantitativa y cualitativa. En su enfoque cuantitativo es de tipo descriptivo y transversal. Se aplicó una encuesta de 23 preguntas y 88 ítems. El cuestionario fue enviado por correo electrónico a 70 estudiantes de siete licenciaturas de las tres sedes de la UIET. La información obtenida se procesó con el apoyo del programa estadístico SPSS versión 25. En su enfoque cualitativo se aplicó la técnica de investigación narrativa y sistematización de experiencias. Así, se aplicaron 10 entrevistas semiestructuradas a igual número de estudiantes. Esta investigación permite un acercamiento al impacto de la crisis sanitaria en la vida académica y familiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Los datos resultantes se organizaron siguiendo tres ejes de análisis: el contexto de inequidad en la educación superior, la resiliencia como respuesta a la crisis y los cambios en el proceso educativo universitario. Con base en ello se generaron algunas recomendaciones para mejorar la práctica educativa en contextos emergentes.

Palabras clave: distanciamiento social, educación intercultural, práctica docente, pandemia.

²⁷ Licenciado en Economía, Universidad Veracruzana. Doctor en Finanzas Públicas por la Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana; profesor-investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Correo electrónico: jfgr55@hotmail.com. Autor para correspondencia.

²⁸ Licenciado en Medicina Veterinaria y Zootecnia, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestro en Administración y Políticas Públicas por el Instituto de Administración Pública de Tabasco, Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Correo electrónico: jose.ramon@uiet.edu.mx

²⁹ Ingeniero Industrial, Tecnológico de Veracruz. Doctor en Planeación Estratégica y dirección de Tecnologías, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, docente en la Universidad Autónoma de Guadalajara, correo electrónico: lourdes.pineda@edu.uag.mx

Introducción

Las autoridades sanitarias y educativas de México decretaron el cierre de las escuelas y los centros de trabajo en marzo de 2020, buscando evitar el contagio por la nueva enfermedad, Covid-19, ocasionada por el coronavirus SARS-CoV2, cuya alta diseminación amenazó la capacidad de atención de los servicios hospitalarios de emergencia. Los servicios que siguieron funcionando fueron los que se consideraban esenciales para ese momento, como: salud, alimentos, transporte, agua, electricidad, construcción, saneamiento, limpieza y registro civil. Este fenómeno inédito en la historia reciente detuvo las actividades en todo el mundo, alterando el curso de la economía, la producción de alimentos y la seguridad. El pronóstico de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) es que los efectos negativos de la pandemia se extiendan entre dos a cinco años (CEPAL, 2020).

Desde marzo 2020 y hasta el cierre del ciclo escolar a finales de junio de ese año, las actividades escolares se realizaron a distancia, en lo que algunos expertos han denominado Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), toda vez que se trató de una migración temporal e improvisada de los programas de estudio a medios electrónicos a distancia. Con ello se pretendió responder a la necesidad de dar continuidad al proceso educativo durante un evento emergente —en este caso la pandemia de Covid-19—, por lo que no obedeció a una planificación anticipada, como ocurre en la educación virtual o a distancia, donde con mucha anticipación y en diferentes modalidades sincrónicas y asincrónicas se ofrece a los estudiantes contenidos, estrategias y recursos de aprendizajes desde plataformas electrónicas (Area-Moreira, 2021; Romero et al., 2021).

Este cambio sorpresivo provocó afectaciones en la vida académica de alrededor de cinco millones de estudiantes universitarios mexicanos. Antes de la pandemia, las instituciones de educación superior presentaban algunas carencias, que se volvieron críticas durante la crisis, tales como: “insuficiente e inadecuada infraestructura tecnológica, desactualización de habilidades digitales en muchos docentes, falta de acervos para la enseñanza a distancia y rigidez de los procesos administrativos y de gestión, entre otros” (ANUIES, 2022).

Este estudio se realizó al cierre del semestre febrero-junio de 2020, con el pro-

pósito de conocer algunos efectos del confinamiento por Covid-19 en la vida académica de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), así como su percepción al respecto, con el fin de proponer mejoras en la práctica educativa. El análisis llevado a cabo se centra en tres aspectos: la inequidad en la educación superior, debido a la cual los pueblos indígenas se encuentran en gran desventaja; la resiliencia de los estudiantes como respuesta a la crisis y los cambios surgidos en el proceso educativo universitario a raíz de la pandemia. En este estudio se hará referencia a los pueblos indígenas pues las universidades interculturales fueron creadas para atender población con diversidad cultural en regiones indígenas. Por ello, la población estudiantil de la UIET proviene en su mayoría de pueblos indígenas, como se referirá más adelante.

Inequidad en la educación superior

La pandemia de la Covid-19 visibilizó rápidamente la desigualdad presente en las sociedades latinoamericanas, tal como lo reportan: Vijil (2020) en Nicaragua; Vivanco (2020) y Vallejo y Álvarez (2020) en Ecuador; Failache, Kozkiewicz y Machado, (2020) en Uruguay; Tzoc (2020) en Guatemala; y Dietz y Mateos (2020), Mérida y Acuña (2020), Buendía (2020), Acosta (2020) y Coneval (2020) en México. Esta desigualdad se materializó en la ausencia de medios para continuar la formación en casi todos los niveles educativos; algunos organismos internacionales señalan que, en los próximos años, la crisis de salud, económica y social incrementará la brecha de desigualdad (Renna, 2020; Acosta, 2020 y OIT, 2020).

En su informe para 2018, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) alertaba sobre la desigualdad en México, ya que para ese año —antes de la pandemia— 49% de su población estaba en situación de pobreza, a lo que se sumaba la presencia crónica de enfermedades como diabetes, desnutrición, obesidad, hipertensión en parte de la población y el hecho de que más de la mitad de las familias mexicanas dependen de ingresos provenientes del empleo informal; 24.7 millones de personas (19.8%) carecen de acceso al agua, a servicios básicos y experimentan condiciones de hacinamiento en sus viviendas (Coneval, 2018).

El Censo General de Población y Vivienda del año 2020 arrojó indicadores ala-

mantes para la población hablante de lengua indígena de México, encontrándose que nueve de cada 10 personas (94%) tenía alguna carencia social y cuatro de cada 10 personas (47%) presentaba rezago educativo (Coneval, 2022). En 2022, el estudio de Medición de la Pobreza reportó que 76.8% de esta población, equivalente a ocho de cada 10 personas hablantes de lengua indígena, se encontraba en situación de pobreza, mientras que para la población no hablante de lengua indígena este porcentaje era 41.5%. Ese mismo estudio informa que 80.9% de los hablantes de lengua indígena no contaban con seguridad social y 67.4% no tenían acceso a servicios básicos en su vivienda (Coneval, 2022). Esta desigualdad también se observa en el acceso a la educación, en especial a la educación superior; Acosta (2020) indica que México se encuentra entre los países peor calificados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en rezago educativo acumulado. Ocupa el último lugar —entre los 35 países que la integran— en cobertura en educación superior, en el orden de 39%; la principal causa es el bajo nivel socioeconómico de las familias de origen de los estudiantes.

Por otra parte, en una encuesta sobre la Covid-19 realizada en noviembre de 2021 la ANUIES reporta que la situación económica familiar de 54% de los estudiantes mexicanos de nivel superior empeoró por efecto de la pandemia, lo que obligó a 50% del total de estudiantes a buscar empleo. De éstos, 23% logró colocarse y trabajar, mientras que 26% aún se encontraba en proceso de emplearse. Otro dato importante es que 61% del total de estudiantes de nivel superior de las universidades públicas no contaban con beca de ningún tipo para apoyar sus estudios (ANUIES, 2022).

La resiliencia como respuesta a la crisis

Los pueblos indígenas de los países latinoamericanos fueron impactados por esta crisis de salud en diferentes escalas. Hooker y Castillo (2020) refieren que: han visto trastocadas diferentes esferas de su vida interna, al verse obligados a hacer cambios rápidos y drásticos que han afectado su espiritualidad, el respeto, las formas de enfrentar la enfermedad, la muerte y el luto, así como el equilibrio y armonía de su entorno (p.2).

Sin embargo, se reconoce que en estas sociedades, están emergiendo nuevas

capacidades relacionadas con la solidaridad, la resiliencia y la inteligencia emocional.

Dietz y Mateos (2020) señalan que los pueblos originarios americanos han demostrado por siglos que son expertos en resiliencia, enfrentando todo tipo de catástrofes y pandemias a partir de la unidad comunitaria, el consejo de sus sabios y ancianos y su memoria biocultural. En el mismo sentido, Tzoc (2020) menciona que los pueblos indígenas mesoamericanos tienen un punto de vista multidimensional de la enfermedad y de la muerte y que enfrentan de manera diferente las crisis.

En su encuesta mundial a jóvenes 2020 (oit, 2020), la Organización Internacional del Trabajo [oit] encontró que la afectación por la Covid-19 y el confinamiento ha sido sistemática, profunda y desproporcionada para las y los jóvenes de entre 18 y 29 años, y que tendrá secuelas en el tiempo.

Los cambios en el proceso educativo universitario

La continuación de las actividades educativas mediante la Enseñanza Remota de Emergencia, pensada como una medida temporal hasta que se restableciera la presencialidad, puso a prueba a la mayor parte de los sistemas educativos, incluido el universitario, por lo que obligó a plantearse la necesidad de realizar transformaciones en el paradigma presencial-virtual de cara a los nuevos tiempos. Acosta (2020) señala que la inactividad académica de los estudiantes que carecen de medios para acceder a la educación puede llevar a disminuir en 10% los aprendizajes y afectar el tránsito hacia los grados sucesivos, el egreso y la empleabilidad.

Asimismo, destaca que, en el caso del nivel superior, cada universidad, de acuerdo a los medios de que disponía, respondió de manera diferente ante la pandemia; por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) implementaron programas emergentes para mitigar el impacto negativo.

Partiendo de un enfoque del derecho humano a la educación, Cotino (2020) menciona que la educación virtual debe dejar de ser un “salvavidas” en la crisis

sanitaria para convertirse en una oportunidad de cambio, que lleve a aprovechar mejor los recursos digitales.

La desescolarización forzada y la migración a un sistema de educación virtual de tipo monocultural constituye un retroceso de los avances logrados en las últimas dos décadas de interculturalidad educativa, según lo expresan Dietz y Mateos (2020). Sin embargo, bien puede ser una oportunidad para promover cambios profundos en el sistema educativo. Al respecto, Porlan (2020), en su análisis crítico de los sistemas educativos, va al extremo, mencionando que es la oportunidad de dar un viraje a la educación con o sin pandemia, corrigiendo las múltiples carencias detectadas; en este sentido, considera que, en la mayoría de los países, la educación requiere urgentemente cambios sustanciales. A continuación se describe de manera breve el contexto en que se realizó el estudio: la UIET es una universidad pública, creada mediante decreto del Gobierno de Tabasco en el año 2005, en el marco de las políticas públicas para una educación pertinente y accesible a los pueblos originarios de México derivadas de la reforma constitucional sobre pueblos indígenas de 2001.

Cuenta con una sede ubicada en Oxolotán Tacotalpa y con dos unidades académicas, en Vicente Guerrero, Centla y Tamulté de las Sabanas, Centro. Inició con tres licenciaturas: Lengua y Cultura, Desarrollo Rural Sustentable y Desarrollo Turístico; posteriormente se agregaron otras cuatro licenciaturas: Salud Intercultural, Enfermería Intercultural, Comunicación Intercultural y Derecho Intercultural.

La mayoría de sus estudiantes provienen de contextos rurales e indígenas del estado de Tabasco y del norte de Chiapas, en algunos casos, de municipios de alta y muy alta marginación. Los grupos étnicos a los que pertenecen son el yokot'an o chontal de Tabasco, el ch'ol y, en menor medida, el zoque, tsotsil y tseltal.

La educación intercultural —en el caso mexicano— es una política pública derivada de la reforma constitucional de 2001 en materia de pueblos indígenas y consiste en la oferta de educación pertinente a la diversidad cultural que contribuya al acceso a la educación, consagrada como un derecho humano en el artículo tercero constitucional. Esta política implicó la creación de una estructura institucional cuyo objetivo es atender los diferentes niveles educativos:

básico, medio superior y superior. En cuanto al nivel superior, se han creado a la fecha 12 universidades interculturales, ubicadas en los estados de Chiapas, Estado de México, Tabasco, Veracruz, Puebla, Guerrero, Quintana Roo, Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo, Sinaloa y Campeche, en tanto otras se encuentran en proceso de creación.

El enfoque de educación intercultural desarrollado en la UIET y en las demás universidades interculturales procura integrar principios, contenidos y métodos apropiados que permitan fortalecer competencias para la convivencia en la diversidad, aprovechando corrientes pedagógicas como el constructivismo, la educación acción participativa, el diálogo de saberes, entre otros. Entre los principios de este enfoque educativo figuran: el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto a la cosmovisión de los diferentes pueblos originarios de México, el reconocimiento de las experiencias y los saberes locales como fuente de conocimientos, la vinculación comunitaria como eje transversal y la estrategia de vinculación universidad-comunidad, la investigación vinculada como fuente de conocimientos y el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes locales.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es mixta: cuantitativa y cualitativa. El enfoque cuantitativo es de tipo descriptivo y transversal, porque describe las características de una sola muestra y en un solo momento (Müggenburg y Pérez, 2007). Para cumplir con esta fase del estudio se aplicó una encuesta de 23 preguntas y 88 ítems, que en julio de 2020 fue enviada por correo electrónico a 70 estudiantes de siete licenciaturas de las tres sedes de la UIET; con apoyo una hoja de cálculo, se obtuvieron tablas de frecuencias y porcentajes.

A partir de las preguntas de la encuesta se abordaron los siguientes aspectos, entre otros: salud física y mental, tipo de problemática que vivió, información sobre su familia, sobre su comunidad, liderazgo en la organización del hogar y en las medidas de seguridad, relación entre las obligaciones familiares y las escolares, relación con su ámbito laboral (para los que trabajaban), disponibilidad y uso de dispositivos de comunicación, conectividad, uso de internet, redes sociales y plataformas de ellos como estudiantes y de sus docentes, calidad de

los aprendizajes, características y cambios aplicados por el docente en la evaluación de los aprendizajes.

El enfoque cualitativo empleó las técnicas de investigación narrativa y de sistematización de experiencias, mediante la aplicación de 10 entrevistas semiestructuradas. Las preguntas se dirigieron a indagar sobre la experiencia vivida durante el confinamiento en sus diferentes dimensiones, a saber: distribución de actividades del hogar y escolares, relaciones entre estudiantes y docentes, dificultades para el aprendizaje y lecciones aprendidas, entre otras.

La investigación narrativa busca generar en el sujeto estados de reflexión y conciencia sobre las experiencias vividas, así como aprovechar las subjetividades para identificar y explicar los procesos educativos (Landín y Sánchez, 2019). Los relatos y narraciones dan sentido a la vida de las personas y la experiencia de quien interviene en estos procesos cobra sentido en la medida en que hay una voz que es escuchada (Sparkes y Devís, 2007). Por su parte, la sistematización de experiencias se considera más como una predisposición a aprender de las experiencias cotidianas; implica la interpretación crítica de los procesos vividos a través de su ordenamiento y reconstrucción (Van de Velde, 2008). Ocampo y Berdegúe (como se cita en Mogollón, 2000) mencionan que “La sistematización apunta a describir y a entender qué es lo que sucedió durante una experiencia educativa y por qué pasó lo que pasó. Lo que más interesa es poder explicar por qué se obtuvieron ciertos resultados y extraer lecciones que permitan mejorarlos en una experiencia futura” (p. 13).

Esta investigación revela datos, ideas, vivencias y preocupaciones sobre el entorno en que viven los estudiantes y permite conocer cómo enfrentan la crisis de salud, el riesgo, el aislamiento forzado y, en algunos casos, la enfermedad o la muerte de un familiar debido a la pandemia.

Sobre los datos de la población estudiantil encuestada se encontró que: De las 70 encuestas aplicadas a las y los estudiantes, 58.6% son mujeres y 41.4% hombres; 57.1% de los estudiantes encuestados asisten a la Unidad Vicente Guerrero, 25.7% a la sede en Oxolotán y 17.1% a la unidad Tamulté de las Sabanas. El 41.4% de los estudiantes encuestados se encuentran cursando el cuarto semestre, 24.3 % el sexto semestre, 22.9% el segundo semestre y 11.4%

el octavo semestre.

De acuerdo con las licenciaturas, 35.7% cursan Desarrollo Rural Sustentable, 24.3% Desarrollo Turístico, 20% Lengua y Cultura, 8.6% Derecho Intercultural, 4.3% Comunicación Intercultural, 4.3% Enfermería Intercultural y 2.9% Salud Intercultural.

Respecto a la edad de los encuestados, 50% de ellos tienen entre 18 y 20 años, 32.9% entre 21 y 23 años, 8.6% entre 24 y 26 años, 5.7% entre 27 y 29 años y 2.9% son estudiantes de 30 y más años. El estado civil de los encuestados es predominantemente soltero, con 91.4% de encuestados y sólo 8.6% son casados.

Resultados y discusión

Los resultados se organizan siguiendo el mismo orden de los tres ejes de análisis planteados en la introducción: el contexto de inequidad en la educación superior, la resiliencia como respuesta a la crisis y los cambios en el proceso educativo universitario. Se presentan datos numéricos y porcentajes obtenidos de la encuesta, así como testimonios provenientes de las entrevistas; para enriquecer la discusión se contrastan estos resultados con lo publicado por otros autores.

Contexto de inequidad en el acceso a la educación superior

En cuanto a su identidad étnica, 57.1% de los encuestados afirman pertenecer a la etnia yokot'an o chontal de Tabasco, 15.7% a la etnia ch'ól, 1.4% a la tsotsil y 25.7% reconoce no pertenecer a algún pueblo indígena. Estos datos pueden relacionarse con lo reportado por Coneval y ANUIES referente a los indicadores de pobreza y marginación, los cuales sitúan a los pueblos indígenas en desventaja en relación con el resto de la población.

Los encuestados provienen en su mayoría del medio rural, ya que 68.6% de ellos así lo manifiestan, 17.1% llegan desde áreas urbanas y 14.3% de áreas suburbanas. La procedencia de los estudiantes se asocia con su accesibilidad a dispositivos y conectividad; el hecho de provenir de un medio rural o de comunidades indígenas marginadas puede operar como una limitante en la mayoría de los casos.

Respecto a la comunidad de residencia del encuestado, se indagó sobre la situación en que hace frente al empleo y la alimentación. Se encontró que más de la mitad los estudiantes, 57.1%, perciben su situación de empleo como regular, 31.4% dicen que es mala y sólo 8% la considera buena. Esto es indicativo de la crisis económica que ha ocasionado la pandemia, en tanto se ha producido una reducción de las actividades económicas con la consiguiente disminución de empleos e ingresos. En cambio, en relación con el abasto de alimentos en su comunidad, 50% y 30% de los encuestados lo perciben como regular y como bueno, respectivamente y sólo 11.4% que es malo. Según la FAO (2020), esta situación es visible a nivel local, nacional y mundial, pues la producción de ali-

mentos no se ha detenido y no se han interrumpido las cadenas de suministros y abasto a pesar de la contracción económica.

La disponibilidad de herramientas digitales y la conectividad son factores muy importantes para los estudiantes involucrados en la educación remota de emergencia. La irrupción de la pandemia tomó por sorpresa a todos; quienes carecían de estas herramientas o no pudieron conseguirlas en el corto plazo quedaron prácticamente aislados; algunos sólo contaban con teléfonos celulares y se vieron obligados a hacer recargas para poder, al menos, reportarse y enviar mensajes, audios, fotos o archivos.

Los estudiantes que no tenían acceso al recurso tecnológico o experiencia en el manejo del recurso virtual expresaron las complicaciones que vivieron en las entrevistas: “La verdad, para mí fue algo complicado y estresante, ya que casi no sabía manejar algunos programas e igual no contaba con una computadora propia; la comunidad en la que vivo no cuenta con mucha señal y menos con un ciber; la Villa, que sí tiene esos servicios es muy lejana” (Estudiante 4, comunicación personal, julio de 2020).

En cuanto a la calidad de la conectividad a internet a la que tuvieron acceso durante el confinamiento, es de hacer notar que más de la mitad de los encuestados mencionan haber tenido dificultades: 48.6% señaló que la calidad de la conectividad a internet era regular y 17% que era mala. La suma de estos porcentajes puede asociarse con el gran porcentaje de estudiantes que provienen del medio rural, donde el acceso a internet es limitado o nulo; por el contrario, 27% indica que la conectividad era buena y sólo 4.3% que era excelente. Se constató que quienes opinan de esta manera residen en áreas urbanas, donde hay mejor conectividad.

Uno de los estudiantes entrevistados refiere su experiencia y y que se vio en la necesidad de invertir recursos para hacer frente a la responsabilidad escolar:

En general, en este semestre se me complicó un poco por falta de internet, y asimismo porque también vivo en una comunidad que cuenta con poca señal telefónica y tenía que gastar dinero para hacer recargas y estar al tanto con mis tareas, pero aun así hice todo lo posible por enviar en tiempo y forma mis trabajos para salir bien en el semestre (Estudiante 7, comunicación personal, julio de 2020).

En el mismo sentido, otro estudiante da cuenta de su situación económica familiar y de la carencia de conectividad:

En lo personal fue una labor complicada dado los diferentes papeles que desempeño hasta la actualidad como integrante de una familia numerosa, donde nos vimos afectados por el virus, y, lógicamente, esta pandemia arrastró la economía del hogar de forma horrorosa, dejando a expensas de muchas cosas; posteriormente, la presión de algunas actividades en horarios estrictos fue un factor para un resultado de calificaciones bajas, cabe mencionar que hubo momentos en que no disponía de internet y no se tenía acceso a un ciberabierto (Estudiante 8, comunicación personal, julio de 2020).

Quienes contaron con los recursos necesarios y oportunos para atender las actividades escolares asignadas por los docentes pudieron, con relativo éxito, aprobar las asignaturas. Quienes no contaron con estos recursos experimentaron estrés ante imposibilidad de responder en tiempo y forma, como exigía el sistema a distancia, para concluir el semestre:

En lo personal tuve muchas dificultades sobre la forma en la que tenía que elaborar mis trabajos [...] estar saliendo de casa pues no ayuda de nada. Pero busqué la manera de realizar mis trabajos y sobre todo salvar mis materias, pero en realidad lo más conveniente es estar en un aula donde te puedan explicar bien detalladamente (Estudiante 9, comunicación personal, julio de 2020).

Los resultados ponen en evidencia el mecanismo que mueven los estudiantes para enfrentar la nueva realidad derivada de la pandemia, desde el que tiene las posibilidades para hacerlo porque tiene el soporte económico, material y familiar, hasta el que carece de los medios para poder salir adelante con sus responsabilidades escolares. En algunos casos, fue necesario salir de casa cada cierto tiempo dentro de su pueblo, o hacia algún pueblo cercano e incluso hasta la cabecera municipal para buscar conectividad y poder subir las tareas o realizar sus investigaciones.

Además, se constata la añoranza de la forma presencial para estudiar, que se evidencia cuando mencionan la necesidad del acompañamiento docente para desarrollar mejor los aprendizajes:

Este semestre que ya se concluyó fue muy estresante porque no convives con otras personas para compartir ideas y obtener experiencia con ellos, no hay participaciones y diálogos, fue complicado porque faltaba el equipo e internet. Aunque fue muy forzoso hacer la contratación, de todos modos, contraté el internet, para que realice mis actividades y no repruebe (Estudiante 10, comunicación personal, julio de 2020).

El panorama se visualiza un poco mejor en lo que respecta a la calidad de la conectividad de la telefonía: 42.9% de los encuestados mencionaron que tenía buena calidad y 17.1% que era excelente; por el contrario, 25.7% señala que la calidad era regular y 14.3% que era mala o nula. Éste era un factor importante para la continuidad de las actividades escolares, ya que la videollamada y el Whatsapp fueron redes útiles para la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante en contextos sin internet.

Respecto al uso de alguna plataforma educativa, 68.6% aseguran haber utilizado alguna y 38.4% que no las utilizaron. Entre las plataformas utilizadas destaca Classroom, de Google, calificada como buena en su desempeño y pertinencia por 41.4% de los encuestados. En el mismo sentido, 90% de los encuestados consideró bueno y excelente el uso del correo electrónico en cuanto a desempeño y pertinencia. La mayoría de los estudiantes también mencionaron Facebook, con 61.2% y Messenger, 54.3%.

Resiliencia como respuesta a la crisis

En cuanto al tipo de problemas con los que se enfrentaron durante el confinamiento destacan dos. Como era de esperarse, problemas económicos (34% de los encuestados), pues la mayoría de los estudiantes provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo. Este dato corrobora la información reportada en el estudio de ANUIES (2022), en el que se menciona que 54% de los estudiantes universitarios tuvieron problemas económicos en sus familias. En segundo lugar, resaltan los problemas emocionales, mencionados por 22.9% de los encuestados. Se trata de un hallazgo importante, que habla de la capacidad de resiliencia de los jóvenes para enfrentar las crisis. En este sentido, cuando se les preguntó sobre su estado de salud mental no se encontraron hallazgos que indiquen afectaciones mentales graves excepto en un porcentaje pequeño de casos.

En una de las entrevistas, el estudiante reconoce que el trabajo en línea ha mejorado su comunicación: “Aprendí cómo sobrellevar las problemáticas; trabajar en línea ha sido muy bueno ya que mejora la calidad de la comunicación, hubo problemas, pero pude sobrellevarlos” (Estudiante 1, comunicación personal, julio de 2020).

Cuando se indagó cómo estaban sobrellevando sus familias el confinamiento, 51.4% de los encuestados respondió que bien, un porcentaje reducido, 14%, dijo que excelente, en tanto 32.9% señaló que regular. Estos porcentajes dan cuenta de que, si bien más de la mitad afirmó que su familia está respondiendo bien o excelente al confinamiento, en una tercera parte de los casos, sus familias tienen dificultades.

Entre las dificultades que deben enfrentar, se mencionó la carga personal adicional a la carga académica, por ejemplo, la responsabilidad de proveer los alimentos y atender el funcionamiento del hogar. Una de las entrevistadas expresó: “La verdad, fue muy difícil para mí, ya que yo me mantengo sola y ni me daba tiempo de hacer mis tareas. Algunas tareas no las entregué, por eso creo que me afectó, sólo hice lo que pude” (Estudiante 6, comunicación personal, julio de 2020).

En cuanto al estado de su salud física, 35.7% de los encuestados mencionan que es excelente, 47.1% que es buena, 15.7% regular y 1.4% que es mala. Estos resultados dan cuenta de que las afectaciones físicas han sido escasas y de que la mayoría de los estudiantes gozaban de buena salud al concluir el semestre. Si bien el porcentaje de los que mencionaron que su salud es regular y mala es pequeño, es un elemento al que se debe prestar atención, para intervenir oportunamente con el área de tutorías.

Respecto a su salud mental, 50% de los encuestados mencionó que su estado de salud mental es bueno, 34.3% excelente, 12.9% mencionó que es regular y 2.9% malo. Se constata en los jóvenes una fuerte capacidad de resiliencia para enfrentar la crisis, aun cuando el tipo de problemas que enfrentaron durante el confinamiento mencionado en segundo lugar tiene que ver con el aspecto emocional.

La carencia de dispositivos y de conectividad ocasionan un alto grado de estrés,

encontrándose que: 54% de los encuestados experimentó regular, alto y muy alto nivel de estrés por no tener computadora, mientras que 46% declara haber padecido bajo o ningún grado de estrés por falta de equipo de cómputo. Esto parece indicar que más de la mitad de los estudiantes cuentan con equipo de cómputo o pueden conseguirlo para elaborar sus trabajos, en tanto la otra mitad no tienen esos equipos o tiene dificultades para conseguirlos.

La dificultad de comunicación se vio reflejada en aspectos como la calidad de las instrucciones y la retroalimentación para realizar las actividades del programa de estudios. Al respecto, 30% de los encuestados afirman que experimentaron un alto nivel de estrés ante la falta de explicaciones de las actividades por parte de sus profesores.

Las relaciones familiares mostraron aspectos positivos. En relación con este ítem, 57.1% de los entrevistados mencionaron que, al realizar sus tareas y actividades escolares en casa, sus familiares conocieron lo que estudia y les apoyaron, 31.4% declaró que hubo una buena relación con su familia y que valoraron lo que estudia y sólo 11% dijo que la reacción de su familia fue de indiferencia, pues no se interesó, a pesar de lo cual no interfirió en sus tareas.

El liderazgo que demostraron los estudiantes en sus familias constituye un aspecto a destacar. Se cuanto al liderazgo en la planificación y la realización compartida de las labores del hogar —elaboración de alimentos, lavado de ropa, limpieza del hogar y compra de productos básicos y alimentos— durante el confinamiento, 41.4% tomó la iniciativa y propició la organización y realización de estas tareas del hogar, 42.9% aunque no tomó la iniciativa, realizó de buen gusto las tareas que se le asignaron.

En materia de prevención y seguridad, también puede verse este liderazgo, ya que 42.9% menciona haber tomado la iniciativa para establecer las reglas o protocolos de prevención y protección para evitar el contagio y 52.3% aceptó de buen gusto y cumplió las reglas acordadas. Lo anterior da cuenta del compromiso con el cuidado familiar para protegerse y cuidarse durante la crisis de salud.

Cambios en el proceso educativo universitario

En cuanto a la autoevaluación de sus habilidades en el manejo de dispositivos, la encuesta aplicada da cuenta de que la mayoría de estudiantes tiene dominio del manejo de equipos electrónicos (87.1% entre bueno y excelente), de navegación (77.1% entre bueno y excelente), de uso de *software* y plataformas (64.7% entre bueno y excelente) y de aprovechamiento de información digital (71.4% entre bueno y excelente). Esto es entendible, porque las nuevas generaciones han estado en mayor contacto con estas tecnologías, lo que hace que Acosta (2020) los denomine nativos digitales.

Por otro lado, hubo quien manifestó que le resultó pesado llevar a cabo sus actividades escolares de una forma a lo que no estaban acostumbrados: “Fue un poco complicado, ya que la comunicación con los maestros fue regular; hubo ocasiones en las cuales las explicaciones no eran entendibles” (Estudiante 3, comunicación personal, julio de 2020).

Otro testimonio expresa la incertidumbre experimentada por el estudiante ante el trabajo virtual y las dificultades de comunicación con docentes que no habían adaptado su estrategia pedagógica a las nuevas realidades inherentes a la enseñanza remota de emergencia: “Hubo algunas complicaciones para abarcar algunos de los temas de la asignatura, ya que, en algunos casos, el docente sólo nos mandaba lo que debíamos investigar y no daba algún tipo de explicación antes o después” (Estudiante 5, comunicación personal, julio de 2020).

El siguiente relato muestra cierta autonomía en el estudio y lleva a pensar que el estudiante tuvo los recursos para poder establecer la comunicación vía internet o telefónica; no se detuvo ante el problema y, por el contrario, lo vio como un área de oportunidad: “El no esperar a que el maestro solucionara o enviara la información necesaria para realizar algunas de las actividades. El organizar de manera provechosa el tiempo de modo que se alcanzara para cumplir con las diversas actividades” (Estudiante 2, comunicación personal, julio de 2020). Otro entrevistado expresa su necesidad de la presencialidad y apela a la interacción como un elemento fundamental en los procesos educativos interculturales: “se extrañaba la presencia de los compañeros de clase y de los docentes, y el poder interactuar entre nosotros” (Estudiante 5, comunicación personal,

julio de 2020).

En el contexto irregular en que se desarrolló el semestre, era de esperarse una afectación en la calidad de los aprendizajes programados; 72.3% de los encuestados perciben que la calidad de los aprendizajes alcanzados fue regular, 21% menciona que fue alta y sólo 5.7% que fue baja. En relación a los factores que afectaron sus calificaciones finales, 51.4% de los encuestados opinan que respondió a la falta de conectividad y 42.9% a la falta de experiencia en la modalidad a distancia.

Al decir de los estudiantes, las carencias y dificultades experimentadas para acceder a dispositivos y conectividad pudieron ser factores minimizados al momento de realizar las evaluaciones. Al respecto, algunos estudiantes obtuvieron calificaciones no aprobatorias, a pesar de haber hecho grandes esfuerzos en un contexto de inequidad. Consideramos que en este aspecto hay un área de oportunidad para mejorar y modificar la estrategia de evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

Los anteriores hallazgos muestran parte de la profundidad y la complejidad de un problema que diferentes autores reportaron incluso antes de la pandemia: existencia de carencias, vidas esforzadas y alta vulnerabilidad de los estudiantes de regiones rurales e indígenas de México que afectan sus posibilidades de concluir sus estudios superiores, situación que un fenómeno emergente como la pandemia exacerbó e hizo visible con mayor amplitud (Coneval, 2022).

Conclusiones y recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que: La inequidad, reflejada en la pobreza, la marginación y la carencia de medios para el estudio, se convierte en una seria limitante del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios provenientes de zonas rurales e indígenas. Los datos y narrativas presentados en este estudio dan cuenta de la capacidad de resiliencia de la población estudiantil de la UIET para enfrentar la crisis, lo cual está relacionado con su pertenencia a algún pueblo indígena.

Desde la percepción de las y los estudiantes, se detectan algunos cambios en el proceso educativo derivados de la pandemia, tanto en las estrategias de aprendizajes, como en la actitud de los docentes y de los propios estudiantes. La respuesta se dio de dos maneras: por un lado, hubo quienes mostraron capacidad de adaptación e innovación a la nueva realidad y, por otro lado, quienes manifestaron resistencia al cambio. afortunadamente una pequeña parte de los estudiantes.

La experiencia de aprendizaje en la modalidad de enseñanza remota de emergencia ha aportado valiosas lecciones que deben ser retomadas por estudiantes, docentes y, en general, por las instituciones educativas.

En este sentido, se ha revalorado la importancia de la presencialidad y de la participación en el aula y la comunidad, propias del modelo educativo intercultural, por lo que se requiere creatividad y voluntad para integrar las lecciones aprendidas de esta experiencia al trabajo presencial, aprovechando las TIC.

A continuación, se mencionan algunas recomendaciones:

Atención a los posibles rezagos en el aprendizaje que pudieron presentarse tras dos años de enseñanza remota de emergencia, sobre todo en lo que tiene que ver con competencias de habilidades (saber hacer).

Atención a la salud física y mental de las y los estudiantes en el corto y mediano plazo en relación con los efectos de la pandemia; en este sentido, el área de tutorías debe enfocarse en identificar los casos y canalizarlos hacia las áreas correspondientes.

Considerar hacer modificaciones a los programas de estudio y sus estrategias

didácticas, contenidos e indicadores de evaluación, aprovechando las bondades de las TIC. Tanto a nivel personal como a nivel institucional se deberá considerar la inversión en dispositivos, *software*, conectividad y capacitación, como elementos que amplíen las posibilidades y oportunidades de aprendizaje.

Referencias

- » Acosta, A. (2020, mayo). La educación superior ante el COVID-19. Un nuevo reto y viejos resabios. En Reporte cesop. 2020. *COVID-19, la humanidad a prueba* (132), edición especial. Cámara de Diputados.
- » ANUIES (2022). *Informe de la Encuesta Nacional COVID19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria*. 1ª ed. ANUIES.
- » Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID19. Los desafíos pospandemia en educación superior. *Propuesta educativa* 2 (56): pp. 57-70.
- » Castillo, A. M. (2020). Opciones para la actividad escolar durante la pandemia de COVID-19. El caso de Nicaragua, aportes para enfrentar la pandemia. Anuario de Estudios Centroamericanos, Serie Ciencia, Técnica y Sociedad, Academia de Ciencias de Nicaragua.
- » CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia de COVID-19. Efectos económicos y sociales*. CEPAL. Informe Especial, (1).
- » Coneval (2018). *Medición de la pobreza 2008-2018*. Coneval. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>
- » _____. (2020). *La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) en México*. Coneval.
- » _____. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. 1ª ed. Coneval.
- » Cotino, H. L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21), Universidad de Valencia.

- » Dietz, G., y Mateos, C. L. S. (2020, septiembre). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. *Educación en la Diversidad; Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad*. Clacso. <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>
- » FAO (2020). *Seguridad alimentaria bajo la pandemia de COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y Comunidad de Estados Latinoamericanos y caribeños. <http://www.fao.org/3/ca8873es/CA8873ES.pdf>
- » Gazzo, M. F. (2020). La educación en tiempos de pandemia COVID-19, nuevas prácticas docentes ¿nuevos estudiantes? *RED Sociales; Revista de Departamento de Ciencias Sociales*. 7, (2). Universidad Nacional de Luján.
- » Hooker, B. A., y Castillo, G. L. (2020). La educación superior en contextos multiculturales, visión de futuro. *Revista Ciencia e Interculturalidad*. Año 13, 26 (1).
- » Landín, M. M. R., y Sánchez, T. S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Revista Educación*, XXVIII, (54). Universidad Veracruzana.
- » Mérida, M. Y., y Acuña, G. L.A. (2020). Covid-19. Pobreza y educación en Chiapas: Análisis de los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3e).
- » Müggenburg, R.V. M. C., y Pérez, C. I. (2007, enero-abril). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4 (1): 35-38. UNAM. <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>
- » Mogollón, C. L. A. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>
- » OIT (2020). Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. *Informe de la Encuesta 2020*. OIT.
- » Porlan, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1) 1502. Uni-

versidad de Cádiz.

- » Renna, G. H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa*. Universidad Abierta de Recoleta / Universidad Nacional Experimental Samuel Robinson. Clúster de Educación.
- » Romero, F.A., Villanueva, M. L., Morandín, A. F., y Vargas, V. A. L. (2001). *Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes en una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19*. UNESCO.
- » Sparkes, A. C., y Devís, D. J. (2007). *Investigación narrativa y su forma de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- » Tzoc, J. (2020). *Multidimensionalidad en el pensamiento de los pueblos en torno al coronavirus*. Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
- » Vallejo, I. R., y Álvarez, K. (2020). La pandemia del coronavirus en la Amazonia Ecuatoriana. Vulnerabilidades y olvido del estado. *Cuadernos de Campo. São Paulo* [online], 9 (1).
- » Van de Velde, H. (2008). Sistematización. Texto de referencia y de consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica. Estelí, Nicaragua.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

III. Educación intercultural bilingüe

Saberes pedagógicos en ambientes de educación intercultural bilingüe: revitalización de la lengua Awapit en el Ecuador

Fabrizio Quichimbo³⁰

Tatiana Cabrera³¹

Verónica Canticus³²

Resumen

Tras décadas de lucha, la incursión de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador se ha vuelto una realidad. No obstante, en la praxis educativa es un desafío que implica abrirse paso en una sociedad que otorga gran parte de su valor al legado colonial occidental. En este contexto, el artículo rescata y describe los saberes pedagógicos utilizados por la nacionalidad awá para la revitalización de su lengua, el awapit, a partir de la experiencia de los docentes interculturales bilingües. El texto inicia realizando una revisión histórica de la lucha y resistencia de los pueblos indígenas en favor del reconocimiento de la educación indígena, bilingüe e intercultural, para luego hacer énfasis en las prácticas y experiencias del saber pedagógico transversalizadas en las áreas de estudio de Lengua y Literatura, Lengua de la Nacionalidad, Educación Cultural y Artística, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Asimismo, se identifican las relaciones existentes entre los conocimientos adquiridos en el campo educativo y la cosmovisión de los awá como medio de supervivencia de los saberes de esta nacionalidad.

Palabras clave: awá, educación bilingüe, interculturalidad, lengua awapit, saberes.

“Si muero, muero. Pero otros han de seguir, han de continuar.”

Dolores Cacuango

³⁰ Licenciado en Ciencias de la Educación en Historia y Geografía, Universidad de Cuenca, magíster en Educación mención Educación Intercultural, Universidad de Cuenca, ocupación (docente-investigador), Universidad Nacional de Educación, correo electrónico: fausto.quichimbo@unae.edu.ec

³¹ Licenciada en Ciencias de la Educación en Historia y Geografía, Universidad de Cuenca, magíster en Educación mención Inclusión Educativa y Atención a la diversidad (e), Universidad de Cuenca, ocupación (docente), correo electrónico: tatrytyk@gmail.com

³² Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca, ocupación (docente), cecib Juan Pay, correo electrónico: veronicacanticus@yahoo.com

Introducción

El nombre de Dolores Cacuango es sinónimo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, pues fue precursora y lideresa de procesos de reivindicación social de los pueblos indígenas del país. Si hoy en día podemos hablar de EIB, es porque ella ha tenido mucho que ver con este logro, cuyo fin principal fue la puesta en marcha de una educación con pertinencia lingüística y cultural, encaminada a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Entre quienes hacemos EIB, la frase “Si muero, muero. Pero otros han de seguir, han de continuar” se ha convertido en el punto de partida para reflexionar sobre los procesos de lucha histórica de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, procesos que continúan en la actualidad buscando alcanzar la justicia social y la justicia cognitiva. La expresión “Mama Dolores” nos invita a continuar su legado, sea desde nuestro quehacer educativo e investigativo o desde nuestro lugar de enunciación, para aportar un granito de arena al caminar hacia un sistema educativo que garantice el fortalecimiento de la cultura (identidad), la lengua y los saberes plurales de los pueblos y nacionalidades del país.

El presente texto pretende describir las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje implementadas por docentes bilingües que tienen como propósito revitalizar la lengua awapit. Partiendo de ello, se reflexiona sobre su aporte a la consecución de los principios que sustentan el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) del Ecuador.

Teniendo presente este marco de referencia, las distintas reflexiones y análisis se fundamentan en la línea de pensamiento de De Sousa Santos (2011), quien señala que no existe justicia social global sin justicia cognitiva global. La justicia cognitiva está basada en el reconocimiento de la pluralidad de saberes que existen en los grupos históricamente marginados y olvidados. En otras palabras, refiere a la justicia entre los diferentes conocimientos: científicos, no científicos, ancestrales o como se quiera llamar a la diversidad epistémica existente en el mundo. No obstante, es importante recalcar que no se trata de generar jerarquías entre los diversos conocimientos, sino de valorarlos al mismo nivel o, como señala De Sousa Santos (2010), de establecer “diálogos de saberes”, esto es, procesos de intercambio entre miembros de la sociedad de diferentes

orígenes que cuentan con saberes diversos.

Por otro lado, parte de los principios de la interculturalidad, la cual es vista como una nueva tarea intelectual y práctica (Tubino, 2005), enfocada en la transformación de instituciones, estructuras y relaciones sociales (Dietz, 2017); como una herramienta emancipadora que se construye desde la gente (Walsh, 2010) y cuyo objetivo es romper las asimetrías del poder, el ser y el saber, entre otras. Desde este posicionamiento, la educación debe ser vista como un medio de transformación de todo el aparato institucional, como también de los discursos y las prácticas que se articulan en ese ámbito.

El presente texto recoge los hallazgos de un estudio que se enfocó en conocer la experiencia de los docentes interculturales bilingües del Centro Educativo Intercultural “San Francisco del Palmira”, ubicado en San Miguel de Urcuquí, provincia de Imbabura (Ecuador). Para este cometido, se partió de un enfoque etnográfico a fin de realizar el trabajo de campo, pues era de interés conocer “tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (Restrepo, 2016, p. 16). Es decir, las descripciones o interpretaciones de lo que la gente dice, piensa o hace (Geertz, 1973; Guber, 2001).

Así, el estudio efectuado se apoyó en técnicas propias de la etnografía, que incluyen entrevistas semiestructuradas, observación participante y diario de campo. Complementariamente, se trabajó con cartografía social con el fin de generar mapas participativos que recopilaran conocimientos e informaciones locales y dieran cuenta de las necesidades y las potencialidades (Barragán, 2016) del sistema educativo desde las voces de sus actores.

Este texto, escrito desde el respeto y la admiración hacia los docentes bilingües, realiza una breve revisión histórica de la educación indígena, la educación intercultural bilingüe y la incorporación de la interculturalidad como política pública en el Ecuador. Asimismo, comparte una breve explicación de los principios y las bases curriculares del Moseib, para posteriormente detallar algunas experiencias relacionadas sobre todo con procesos de revitalización de la lengua awapit. Finalmente, se establecen las conclusiones relativas a cada uno de los tópicos desarrollados.

Trajinar histórico: un caminar de lucha y resistencia Raíces de la educación indígena

Las primeras experiencias de educación indígena se remontan a 1940, con las escuelas indígenas de Cayambe, lugar donde destacó la figura de Dolores Cacuango, quien impulsó los primeros intentos de alfabetización, particularmente en lengua kichwa, y el papel desempeñado por las misioneras Lauritas en pro de los indígenas kichwas de la Sierra (Vélez, 2009). Más tarde, en 1952, inició sus labores el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad fue la traducción de la Biblia a lenguas vernáculas. En esta época, además, se firmó un convenio “para desarrollar el primer programa de educación bilingüe en Ecuador. Los trabajos del ILV comenzaron en la Amazonía con cinco etnias distintas: kichwa-amazónica, shuar, auca o waorani, siona-secoya y cofán” (Rodríguez, 2018, p. 34).

En 1956 comenzó su quehacer la Misión Andina, cuyo foco de atención se centró en los problemas y necesidades de la población indígena (Rodríguez, 2018), por lo que se orientó hacia el desarrollo en materia de educación, salud, industria, entre otros. Asimismo, focalizó su interés en la construcción de escuelas comunales, lo que posibilitó el incremento de programas de alfabetización y que los mismos estuvieran a cargo de educadores indígenas de las propias comunidades (Rodríguez, 2018).

En 1964, a iniciativa de monseñor Leonidas Proaño, “conocido localmente como el ‘obispo de los indios’ por su coherente entrega y férrea persistencia en la defensa de los derechos de los indígenas”, surgieron las Escuelas Radiofónicas Populares (Vélez, 2009, p. 45). El trabajo de estas escuelas se encauzó, sobre todo, hacia la evangelización, la alfabetización radiofónica y la concientización de las comunidades de la provincia de Chimborazo, tareas realizadas en el marco de una filosofía liberadora (Rodríguez, 2018) que posibilitaron lograr la alfabetización de alrededor de 18 000 indígenas.

En 1975 inició sus labores el Sistema Radiofónico Shuar de la orden religiosa salesiana, cuya finalidad fue la transmisión de programas con contenido cultural (Vélez, 2009). Aunado a ello, los programas educativos se implementan en castellano y shuar, con el objetivo de conservar la lengua originaria (Rodríguez, 2018). Por lo que, basándose en el bilingüismo y el biculturalismo, el primero se

encaminó hacia la revitalización de las lenguas, mientras que el segundo se enfocó en sentar las bases de un esquema cultural para la convivencia armónica entre los shuar y los mestizos.

En 1971 comenzaron a funcionar las escuelas indígenas de Simiatug, destacándose la creación de escuelas unidocentes para la enseñanza de la lectoescritura en castellano y de operaciones matemáticas básicas, así como la elaboración de un texto unificado de la escritura del kichwa (Rodríguez, 2018). Posteriormente, en 1974, surgió el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con el propósito de que los comuneros de Zumbahua y Chucchilán aprendieran a leer y escribir y a realizar operaciones básicas de cálculo (Rodríguez, 2018).

En 1975 se conformaron las escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana”. Éstas buscaron mejorar las condiciones de vida de los comuneros afectados por la explotación petrolera mediante su acceso a programas de alfabetización, cuyo fin era concientizar sobre problemas relacionados con la desintegración cultural y la pérdida de los territorios (Rodríguez, 2018).

En 1978 inició el subprograma de alfabetización kichwa a cargo del Departamento de Investigaciones Lingüísticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador mediante la firma de un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Este subprograma se caracterizó por: la unificación del sistema de escritura kichwa, la elaboración de materiales didácticos para la alfabetización y la realización de investigación aplicada (Rodríguez, 2018).

Como hemos podido ver a lo largo de este apartado, las iniciativas de educación indígena fueron promovidas por la Iglesia, la sociedad civil y el movimiento indígena, a partir de sus procesos organizativos en las comunidades. Estas iniciativas se dirigieron, mayoritariamente, a las poblaciones kichwas y resaltaron la educación como base de los procesos sociales, enfocándose en la lectoescritura y la enseñanza de operaciones matemáticas básicas. Por último, es necesario señalar que dichas iniciativas sentaron las bases para la institucionalización de la EIB.

Institucionalización de la EIB: sueños y resistencias

A decir de Vélez (2009), la década de 1980 constituye la etapa histórica en la que emergen las propuestas más significativas de EIB en el Ecuador. De hecho, en 1983, durante el gobierno de Oswaldo Hurtado, se realizó la primera reforma constitucional referida a la EIB, cuyo fin era que el Subprograma de Alfabetización kichwa fuera legal (Rodríguez, 2018). En suma, la EIB se oficializó en el país, poniendo su principal foco de atención en las zonas donde predomina la población indígena.

En el contexto descrito, las primeras iniciativas comienzan a funcionar en 1985. Así surge el Proyecto EBI (PEBI), el más significativo de la década en materia de educación. Éste se creó mediante un convenio entre Ecuador y Alemania Occidental y se caracterizó por: utilizar el kichwa como lengua de instrucción formal en la primaria, incorporar conocimientos culturales en la elaboración de materiales didácticos, apoyar los procesos organizativos (Rodríguez, 2018) y difundir los elementos culturales kichwas entre la población blanco-mestiza del país, con el fin de concientizar a una sociedad discriminativa y excluyente.

En 1988 se crea la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), como fruto de las demandas de las nacionalidades indígenas de la Sierra y la Amazonía (Vélez, 2009). Este proceso no fue fácil, ya que existió oposición por parte de funcionarios del MEC (Rodríguez, 2018). Sin embargo, se convocó a un debate al que asistieron dirigentes indígenas y la directora nacional de Educación, quien luego de escuchar las argumentaciones en favor de la creación de la Dineib, terminó reconociendo su importancia (Rodríguez, 2018). En este punto es relevante destacar la figura de Luis Montaluisa, primer director de la Dineib, quien formuló una serie de propuestas relacionadas con la EIB en el país y aún en la actualidad continúa su lucha por una educación con pertinencia lingüística.

En 1993, mediante el acuerdo ministerial N° 0112 del 31 de agosto, se oficializó el Moseib (Vélez, 2019), como también el currículo correspondiente a la educación básica, con los que se pretendía atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas y hacer frente a las propuestas neocolonialistas impuestas por el Estado ecuatoriano. Dicho convenio es objeto de una segunda revisión en

2007, a partir de la cual se implementa la Educación Familiar comunitaria. Finalmente, en 2013 es reconocido en el marco del Nuevo Estado Constitucional, con la finalidad de fortalecer e implementar el Moseib, a nivel nacional.

En 1995 tiene lugar la firma de una serie de convenios con universidades y centros de investigación, entre los que es importante destacar el que implementa el Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (Prodeib). Éste permitió contar con materiales educativos en 10 lenguas de las nacionalidades del país.

En 2005 se creó el programa denominado “Aplicamos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (AMEIBA)”, dirigido a los pueblos y nacionalidades de esa región. Este modelo se caracterizó por ser flexible y organizado en unidades de aprendizaje, lo que permitió respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 2018).

Las experiencias recogidas en este apartado resumen una etapa histórica de Ecuador, la cual estuvo signada por la creación de la Dineib a finales de los ochenta, misma que contribuiría a institucionalizar la EIB. A pesar de ello, el Estado asumió un compromiso parcial con esta dirección y los funcionarios del MEC se opusieron a sus propuestas. No obstante, los diferentes programas y proyectos fueron apoyados por la cooperación internacional. Asimismo, es menester mencionar que la organización curricular del Moseib y el AMEIBA tomó como base la lengua y la cultura de cada pueblo o nacionalidad. En 2009, mediante un decreto ejecutivo se ordenó la desaparición de la Dineib, con el argumento de que era necesario eliminar la distinción entre una educación dirigida a los mestizos y una orientada a los pueblos indígenas, modalidad en la que se venía desarrollando históricamente, y contar con un sistema educativo que incluyera a toda la población.

Finalmente, si bien se logró establecer un currículo dirigido a los indígenas y otro a los mestizos, conviene cuestionarse: ¿es factible realizar esta distinción? Sin la intención de entrar en polémicas, consideramos que no, ya que esto va en contra de los principios de la interculturalidad, en virtud de que ésta debe integrar a todos y no separar a los “unos” versus los “otros” por medio de políticas integracionistas y compensatorias.

Interculturalidad como política pública: contradicciones y conflictos

Si bien la Constitución de 1998 reconoció la pluriétnicidad y pluriculturalidad en el Ecuador, reivindicación exigida por el movimiento indígena (Rodríguez, 2018), e incorporó 15 derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas y el pueblo afroecuatoriano, no logró la declaración de la plurinacionalidad. Aun así, cabe destacar la aparición del término interculturalidad en sus articulados: el Estado garantizará la interculturalidad (Constitución, 1998, Art. 62); se impulsará la interculturalidad en la educación (Constitución, 1998, Art. 66); el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe (Constitución, 1998, Art. 66).

Luego de 10 años, la Constitución de 2008 finalmente reconoció al Estado ecuatoriano como plurinacional e intercultural. Ello significó que, a partir de la Carta Magna, se establecieran una serie de directrices, programas, leyes y acuerdos ministeriales cuyo eje transversal era la interculturalidad. Entre éstos pueden mencionarse el Plan Nacional para el Buen Vivir o *Sumak Kawsay*, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el acuerdo No. 0440-13 para fortalecer e implementar el Moseib, por citar sólo algunos ejemplos.

La LOEI, publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011, se convirtió en uno de los principales instrumentos para hacer que la educación en todo el país fuera intercultural, dejando a un lado la distinción histórica entre una educación para indígenas y otra para mestizos. A decir de Krainer y Guerra (2016), esto constituye una estrategia fundamental para producir transformaciones sociales a partir de la construcción de ciudadanía bajo los principios de la interculturalidad, lo que permitirá caminar hacia un Estado Plurinacional e Intercultural. En las propuestas que venían desarrollándose hasta ese momento la interculturalidad era considerada conforme parámetros étnicos y culturalistas y sólo se la enfocaba en las nacionalidades y pueblos indígenas del país.

La LOEI generó tensiones a partir de su promulgación, ya que fue entendida como un retroceso de los logros alcanzados históricamente por el movimiento indígena (Rodríguez, 2018). A esta postura abonaron, sobre todo, la desapari-

ción de la Dineib y el hecho de que, como consecuencia, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) pasara a formar parte del Sistema Nacional de Educación. No obstante, pese a estas resistencias, la loi estableció los fines y principios de la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad (LOEI, 2011, Art. 1), el diálogo intercultural (loi, 2011, Art. 2) y la garantía de instancias especializadas en eib (LOEI, 2011, Art. 27). Como se mencionó, una de las principales tensiones que se suscitaron tiene su sustento en el hecho de que el SEIB pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación; por esta razón, en 2018 se creó, mediante el Decreto Ejecutivo No. 445, la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Seseib), adscrita al Ministerio de Educación (Mineduc), la cual tendría autonomía administrativa, técnica, pedagógica, operativa y financiera. Un año después, la Seseib elaboró un documento de orientaciones pedagógicas destinado a fortalecer la implementación del Moseib. Más tarde, al promulgarse la Ley Orgánica Reformatoria de la LOEI, publicada en el Registro Oficial Suplemento N° 434, con fecha 19 de abril de 2021, la denominación de la Seseib se modificó por la de Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE). Este nuevo apelativo fue resultado de la lucha del pueblo afroecuatoriano por incorporar a su proceso educativo sus conocimientos y saberes.

En 2023 se aprueba la reforma a la loi; entre sus particularidades figura la incorporación de un título referido al seibe, donde se destaca la aplicación de políticas educativas para la consecución de la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación (LOEI, 2023, Art. 393), el reconocimiento de la diversidad cultural (LOEI, 2023, Art. 394) y la contextualización de los currículos de los pueblos y nacionalidades (loi, 2023, Art. 395).

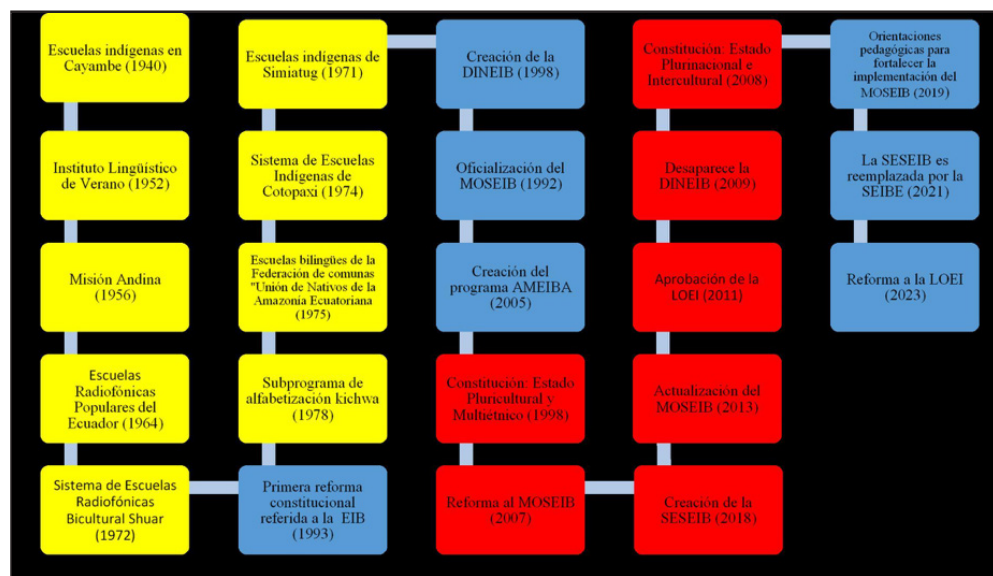
Este breve recorrido histórico por el camino que ha seguido la interculturalidad como política pública deja en evidencia que la Constitución de 1998 se convirtió en el punto de partida que posibilitó la institucionalización de la interculturalidad en el Ecuador, pues, por primera vez en su historia, reconoció el carácter pluricultural y multiétnico del Estado, aunque la demanda principal era la plurinacionalidad. Una década después, con la Constitución de 2008, se lograría este cometido.

La LOEI sentó las bases para instaurar la educación intercultural como principio

de toda la sociedad; esto ha dado lugar a tensiones, debido a que pueblos indígenas y nacionalidades demandan una educación dirigida sólo a ellos. Por último, cabe señalar que, en el Ecuador, la EIB está marcada por una serie de experiencias que se resumen en la figura 1, mismas que dan cuenta de la lucha de los pueblos y nacionalidades del país por una educación con pertinencia lingüística, cognitiva, territorial y cultural. Esta lucha ha venido desarrollándose desde los años cuarenta, sigue en la actualidad y continuará mientras la EIB no se convierta en un principio fundamental del Estado, no sólo a nivel discursivo, sino también reflejado en la práctica.

Figura 1

Línea de tiempo de la lucha de los pueblos y nacionalidades del Ecuador por la educación indígena, la educación intercultural bilingüe intercultural y la educación intercultural



Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib)

El Moseib rige los procesos de enseñanza-aprendizaje de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En este sentido, constituye el documento que norma el ejercicio pleno de sus derechos, sobre todo, el derecho a una educación con pertinencia lingüística, cognitiva, cultural y territorial. Además, busca la revitalización de los saberes y conocimientos plurales que existen en cada una de los 18 pueblos y 14 nacionalidades del país.

Por otra parte, el Moseib establece las bases curriculares que sustentan el modelo; en éstas figuran: los actores sociales (la persona, la familia, la comunidad, los administradores educativos, los medios de comunicación, planificadores y gestores del Estado), los fundamentos generales (valores personales y sociales, conocimientos, cosmos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, sociopolítico y cultural), la metodología (dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento) y los elementos estructurales (recursos pedagógicos, calendario y horarios, niveles educativos, modalidades, procesos educativos y su organización).

Así, opera como el documento orientador del SEIBE para el ejercicio de la práctica educativa en el Ecuador. Actualmente tiene injerencia en alrededor de 1 718 instituciones educativas con jurisdicción intercultural bilingüe, en las que desempeñan su función por alrededor de 8 850 docentes bilingües y a la que asisten 143 312 estudiantes (SEIBE, 2022).

En 2019 se establecieron las orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del Moseib, con el fin de ofrecer las herramientas y recursos tecnológicos necesarios para su aplicación. Entre éstos destacan los elementos organizadores de la acción pedagógica en los CECIB, señalándose que en los procesos educativos debe incorporarse: “Calendario vivencial educativo comunitario y cartillas de saberes y conocimientos locales; Armonizadores de saberes; Ciclos vivenciales; Huertos vivenciales educativos comunitarios” (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [Seseib], 2019, p. 24).

Asimismo, resalta la organización en unidades de aprendizaje: saberes, conocimientos y dominios, los cuales son “tomados del Currículo Intercultural Bilin-

güe de la nacionalidad respectiva, contextualizados y ajustados a la realidad del CECIB (Seseib, 2019, p. 27). Además, la guía de interaprendizaje que:

Es un instrumento micro curricular diseñado por el docente a través de la utilización de la metodología del sistema de conocimientos, de una serie de recursos y estrategias y de manera secuencial y cuidadosamente dosificado, para facilitar el proceso de interaprendizaje, en función de las innovaciones pedagógicas del Moseib (Seseib, 2019, p. 29).

Las diferentes orientaciones pedagógicas descritas tienen la finalidad de proporcionar directrices para que los docentes puedan incorporar prácticas innovadoras en el aula clase y el aula mundo, además de potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje de EIB en el país que valoren los saberes plurales, los conocimientos contextualizados y el interaprendizaje.

Saberes pedagógicos en educación intercultural bilingüe

La escuela constituye una de las instituciones sociales más importantes para la promoción de la interculturalidad, pues es la base de la formación integral de los seres humanos, y, además, una herramienta para la transformación de la sociedad en favor de la justicia social, la equidad y la inclusión de la diversidad cultural y lingüística. Es por ello que incorporar la interculturalidad como un pilar fundamental del sistema educativo implica aprehender la diversidad cultural, no como una mera integración de grupos diversos, sino desde una perspectiva de respeto y equidad social, que asume la premisa de que todas las culturas tienen pleno derecho a desarrollarse y a contribuir con sus saberes y cosmovisión al desarrollo del país (Walsh, 2005). Así, en palabras de Haro y Vélez, “para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos [...] contemplando en los contenidos curriculares los múltiples conocimientos de las diferentes culturas” (1997, p. 302).

Bajo este marco, la interculturalidad es entendida como un espacio equitativo entre sujetos, desde el cual emergen varias propuestas educativas como los saberes pedagógicos, mismos que constituyen un factor esencial de la praxis y la experiencia educativa como parte de la configuración holística del docente,

pues es a partir de las interacciones entre la cultura, la historia y los procesos de enseñanza-aprendizaje que germinan los conocimientos de las realidades según sus contextos. Por consiguiente, el saber pedagógico influye en la elaboración del sujeto (Díaz, 2010). Así, los docentes elaboran y construyen conocimientos como una mediación del saber social y cultural que se ejercita en la escuela.

En este sentido, el presente apartado hace énfasis en la experiencia y la práctica del saber pedagógico en la enseñanza de la lengua materna awapit en una institución intercultural bilingüe, en específico, en el tercer año de Educación General Básica del Centro Educativo Intercultural “San Francisco del Palmira”. Posteriormente, esto dará paso a una discusión sobre el modo de concebir la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y su aplicación en el ámbito pedagógico, tomando como modelo la institución mencionada.

Revitalización de la lengua awapit a partir de ambientes de aprendizaje diversos

En el noroeste de la provincia del Carchi, entre los ríos Mira y San Juan, y en la parte nororiental de la provincia de Esmeraldas, se localizan los habitantes de la nacionalidad awá (Moya, 1997; Álvarez y Montaluisa, 2017). Awá significa persona o ser humano y su población está compuesta por 5 513 habitantes (INEC, 2010). Su lengua es el awapit, también conocida como *ambižn*, *awab'it*, *kwaiker*, *koaiker*, *cuaiquer*, *coaiquer*, y pertenece a la familia lingüística barbacoa. Lo hablan alrededor de 1 300 personas (Haboud, 2016). La mayoría de los awá son pescadores, cazadores y recolectores; pocos son agricultores y una pequeña parte de ellos se dedica a la ganadería (Subsecretaría de Educación Bilingüe Intercultural, 2021).

Los awá son una nacionalidad de origen serrano que enfrentó la intromisión de otros pueblos indígenas y de los españoles, situación que los empujó a instalar su nuevo hábitat en el entorno selvático tropical. A pesar de que este pueblo no pudo escapar de la población colona, ya que su vida se encuentra estrechamente vinculada a los mestizos colonos, ha logrado mantener su cosmovisión empleando diversas estrategias, entre ellas, el silencio, la asimilación y el secreto. Esto le ha permitido conservar su cultura generación tras generación, siendo

la oralidad un factor clave en la transmisión de los símbolos e imaginarios que conforman su filosofía de vida (Moya, 1999).

En la actualidad, todas las nacionalidades del Ecuador luchan por no dejarse absorber de manera completa por la colonización cultural y los awá no están exentos de esta realidad, por lo que el papel que puede desempeñar la educación dentro de una cultura resulta crucial para su supervivencia. La Constitución de la República da potestad a la EIB para impulsar el desarrollo de capacidades y potencialidades tanto individuales como colectivas, utilizando los conocimientos, las técnicas, los saberes, el arte y la cultura de la diversidad lingüística y geográfica del país (Seseib, 2021). En este marco, surge la necesidad de que la escuela responda a los intereses y necesidades de sus comunidades, operando como un medio de preservación y fortalecimiento de su cultura.

En la comunidad Palmira de Toctemi, al norte de la parroquia La Merced de Buenos Aires, cantón San Miguel de Urucuquí, provincia de Imbabura, se encuentra asentado el Centro Educativo “San Francisco de Palmira”, en una de las comunidades con mayor diversidad, no sólo natural, sino también cultural y lingüística. A pesar de ello, la lengua de la nacionalidad, el awapit, se está perdiendo, pues sus habitantes, y sobre todo los niños, hablan el idioma castellano.

Figura 2

Cartografía social de la comunidad Palmira de Toctemí



Dentro del espacio educativo, los y las docentes desempeñan un papel fundamental en la implementación de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje destinadas a fortalecer la práctica de la lengua awapit. De hecho, su enseñanza y aprendizaje se encuentran transversalizadas en las áreas de estudio de Lengua y Literatura, Lengua de la Nacionalidad, Educación Cultural y Artística, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

A tal efecto, los docentes de esta institución han logrado crear ambientes de aprendizaje dinámicos, que involucran experiencias, prácticas y vivencias relacionadas con la comunidad en la que habitan. Además, “el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en forma conjunta, es decir, entre todos los miembros de la comunidad: docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y actores locales” (E1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). De ahí que el territorio de la nacionalidad awá sea colectivo; las tierras se reparten por familia, lo que tiene la finalidad de contar con la alimentación suficiente para subsistir (Seseib, 2021). En este sentido, el vínculo con toda la comunidad educativa es de vital importancia (E2, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020), ya

que el aprendizaje debe ser contextualizado (E3, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020). Es decir, debe estar “vinculado con la vida, con la práctica social y en especial con el entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela” (Chibás y Navarro, 2020, p. 81).

Pit paraninmu kualtus (Lengua y Literatura de la Nacionalidad)

Las asignaturas Lengua y Literatura (*Pit paraninmu*) y Lengua y Literatura de la Nacionalidad (*Pit paraninmu kualtus*) se imparten empleando “la redacción de cuentos, dramatizaciones, lecturas de imágenes; para introducir el hábito de la comprensión lectora en los niños” (E2, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). “Se realizan tanto en lengua awapit como en castellano, destacando los nombres de los personajes principales y haciendo que repitan su pronunciación” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020).

Por consiguiente, se practica el alfabeto en awapit y en castellano, siendo uno de “los principales problemas que presentan la dificultad en la pronunciación del abecedario, porque está constituido por 12 vocales —cinco orales, cuatro nasales y tres sordas— y 11 consonantes” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020). Por ello, una de las metodologías utilizadas por la docente consiste en pedir a sus alumnos que escriban las vocales en una hoja; luego las colorean y acompañan con su correcta pronunciación. Lo mismo hacen con las consonantes. Posteriormente empiezan a practicar con algunas palabras o frases básicas. Cabe destacar el enfoque en la lengua de la nacionalidad, desarrollando actividades que afianzan el aprendizaje del awapit, debido a que “los estudiantes han olvidado la pronunciación y la escritura de esta lengua” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020). Se trabaja con el uso de palabras comunes en el diario vivir, por ejemplo: *irú* = adiós; *pámpa* = abuelo; *kuppa* = ardilla; *piangámna* = aprender; *ízmurus* = amigo; *kwádzi* = agua, entre otras.

Por otra parte, los docentes indican que en los procesos educativos es necesario trabajar con la lectura sensorial, de manera que se constituya una propuesta de lectura significativa (E5, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). En el ejemplo de la figura 3 se puede apreciar que se inicia con palabras, las cua-

les son asociadas a una imagen con el objetivo de formar una representación mental de lo escrito. Además, se busca la inserción de procesos semióticos y de desarrollo de la oralidad para el manejo de los códigos de lectura y escritura de la nacionalidad awá (MinEduc, 2017).

Figura 3

Práctica de lectura significativa en castellano y awapit



Nota. Fuente del equipo de investigación.

Cabe señalar que los elementos representados (véase figura 3), tales como el río, la montaña y el árbol están íntimamente ligados a la mitología awá. Uno de sus mitos sostiene que los árboles dieron vida al primer hombre y la primera mujer; posteriormente, los humanos deseaban unirse sexualmente y no querían ser mirados por el bosque, por lo que tuvieron la necesidad de edificar su casa o *yal* para ocultarse de la mirada de los árboles (Arcos, 2013). En esta misma línea, otro mito que da cuenta del origen de un elemento vital en el contexto awá es el del nacimiento del río Telembí:

El padre de Inchina, que era jefe de los awá, arregló el matrimonio de Inchina con Tanhaní, jefe de los Cuiles. Inchina amaba a Telembí, miembro

de su tribu, y él la correspondía. Telembí no quiso presenciar la boda de su amada y, antes de que se iniciara la ceremonia, se fue a la cumbre de una montaña. Inchina lo siguió, pero cuando llegó a la cumbre, Telembí se había suicidado con su lanza envenenada. Inchina presa del dolor y con el cuerpo de Telembí en sus brazos se arrojó al abismo. La quebrada que estaba al fondo se llenó de agua y se transformó en un gran río. Éste se desbordó y sus aguas arrancaron los árboles de raíz, con gran violencia (Moya, 1999, p. 226).

Así, a partir del uso de la lengua de los awá, se abre una cosmovisión propia donde se denota una interacción que establece analogías entre la vida del hombre y de los seres naturales.

Wiyanmu (Matemáticas)

Al trabajar en el área de Matemáticas (*Wiyanmu*) también se conserva la lengua de la nacionalidad y se realiza la enseñanza de los números en awapit. Para ello, la docente menciona un número y los estudiantes participan voluntariamente en la identificación del número pronunciado. Una vez identificado el número, todos repiten el sonido.

Figura 4

Práctica de matemáticas en castellano y awapit



La figura 4 muestra la escritura de los números en awapit y castellano, y su representación utilizando árboles, flores y hojas para ejercitar la escritura y la

relación con la memoria. Se pretende que los estudiantes observen cómo se escriben a través de su representación gráfica. Por ejemplo, *chalkuil* (0), *maza* (1), *pas* (2); *kutña* (3), *ampara* (4), *shish* (5), *wak* (6), *pikam* (7), *ita* (8) y *tuil* (9). Además, se plantean problemas matemáticos en esta lengua, “aunque es un poco difícil redactar o traducirlos, pero existe la colaboración de algunos miembros de la comunidad que manejan bien las dos lenguas [se refiere al awapit y el castellano]” (E1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). En este sentido, “el apoyo de estas personas es indispensable para mantener e involucrarse en la lengua de la nacionalidad con los niños” (E5, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

Cabe señalar que cuentan con un rincón de las matemáticas acorde a los lineamientos del Moseib, en el que se utilizan los siguientes procedimientos: concreción, con empleo de objetos manipulables; semiabstracción, con el uso de maquetas, ábaco y otros recursos que permiten la representación de cantidades; abstracción, con el empleo de imágenes y la correspondiente representación numérica y simbólica para el manejo del sistema escrito (Mineduc, 2017, p. 30).

Figura 5
Material didáctico



***Pianchamtus tunturus* (Ciencias Sociales)**

En el área de Ciencias Sociales (*Pianchamtus tunturus*) se aborda la historia de la nacionalidad awá, con el objetivo de que los niños conozcan sobre sus antepasados, sus luchas y sus historias. Se plantean interrogantes como: ¿quiénes eran?, ¿qué hicieron?, ¿cómo están viviendo?, ¿cómo es su manera de expresarse?, y ¿cuáles son las diferentes tradiciones y costumbres?

Para el tratamiento de la cultura awá se pregunta a los niños “¿saben qué comidas son típicas o tradicionales dentro de la comunidad?” Los estudiantes suelen mencionar la sopa de chiro con carne, camote, papa china, ají, yuca y plátano. Además, realizan dibujos de los alimentos que conocen y escriben debajo su nombre en castellano y en awapit. Así se establece una interacción cercana entre el estudiante, el docente y su contexto. Posteriormente se trabaja en la pronunciación del nombre (o la palabra) correspondiente a cada imagen o dibujo realizado de manera individual y grupal.

Asimismo, se abordan los saberes ancestrales, “donde se distinguen cuatro mundos existentes; relacionando el hombre, la naturaleza, el tiempo y los espíritus, encargados de controlar el territorio y el buen vivir en la comunidad” (E1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). Esta verticalidad de cuatro mundos está conformada por: *Ampara Su*, cuarto mundo donde vive el creador; *Kutña Su*, tercer mundo donde yacen los muertos; *Pas Su*, segundo mundo donde viven los awá; *Masa Su*, primer mundo donde vive la gente pequeña que come humo (Arcos, 2013, p. 56).

Las prácticas descritas por los docentes se alinean a los planteamientos de la EIB, que otorgan importancia a la recuperación de la memoria de los pueblos y nacionalidades, la formación de una identidad, la relación tiempo-espacio y sus formas de vida (pasado, presente y futuro).

***Pianchantus* (Ciencias Naturales)**

En el área de las Ciencias Naturales (*Pianchantus*) “se imparten los temas relacionados a las plantas; muchos de los estudiantes conocen una gran cantidad de ellas, porque han colaborado con las actividades que realizan sus papás

en la agricultura” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020). La gran variedad de flora existente en la comunidad contribuye a la dinámica de la clase, porque permite la interacción con los niños a partir de lo que ellos ya conocen y han escuchado de sus familiares [se refiere a las experiencias previas de aprendizaje] (E5, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

En el caso de la enseñanza sobre los animales, se trabaja con cartillas de imágenes de la fauna que se está estudiando. Éstas constan del gráfico del animal y su nombre por separado; de este modo los niños identifican el dibujo y lo emparejan con el nombre correcto en castellano y en awapit. Por ejemplo, gato: *kattu*; loro: *nutro*; cerdo: *kuzu*; perro: *kuisha*, entre otros.

Otra de las actividades que se realizan consiste en elaborar un cartel con las partes del cuerpo humano, las cuales deben ser escritas y pronunciadas en las dos lenguas. La docente da indicaciones, por ejemplo, señale la *kipá*, que significa nariz; o *pispa*: cabeza; *yapú*: rodilla; *pimpu*: muslo; *cite*: mano; *miti*: pie, entre otras.

En el área de Ciencias Naturales se trabaja a partir de la indagación científica sobre los seres vivos y sus interrelaciones con su entorno (Mineduc, 2017). Esto les permite reconocer su medio natural y cómo se articulan diferentes elementos de la naturaleza con el ser humano. En este sentido, es interesante mencionar que el mito de creación de los awá está íntimamente vinculado a su contexto natural; es así que, según la cosmovisión de este pueblo, fue un árbol el que tomó forma humana dando origen al hombre y, posteriormente, otro árbol tomó la forma de mujer; de su unión surgió la humanidad. Por consiguiente, en la lengua awapit varias partes del cuerpo humano constituyen una proyección de su mito de creación. Así, por ejemplo, en un estudio realizado sobre el mito y la educación en la cultura del pueblo awá, Arcos (2013) menciona que:

La palabra pie en *awapit* se diría *miti* compuesto de dos palabras, *mi* que significa camino y *ti* que equivale a árbol, entonces al hablar de *miti*, se estaría refiriendo al “árbol que camina”. [...] se identifica como una constante que la palabra *ti* se encuentra asida de varias palabras como *chitti* para expresar mano, *saya* equivale a brazo, pero también se llama saya a la rama de un árbol. Asimismo, la palabra *kih* identificada como hoja se

encuentra en las partes superiores del cuerpo como *kispu, kinih, kimpu* (p. 52).

Para la nacionalidad awá todo está interconectado con su visión del mundo; para ellos no existen los seres inertes, todos tienen vida: los ríos, la luna, el sol, las piedras y las plantas, e incluso las enfermedades están relacionadas con los espíritus (Seseib, 2021).

***Pinkih kammu Tunturus* (Educación Cultural y Artística)**

En el área de Educación Cultural y Artística (*Pinkih kammu Tunturus*) se trabaja con base en música, dibujos, cine, pintura y danza. Además, se aprenden canciones propias de la comunidad awá, considerando los ritmos más conocidos de marimba y bombo, y otras en castellano, por ejemplo, rondas, rimas, trabalenguas. Es curioso notar la influencia de la cultura afro en la nacionalidad awá en lo que respecta a los instrumentos musicales utilizados por este pueblo, como la marimba y el bombo. Esto se explica por la presencia de fuerza de trabajo esclava en la explotación aurífera durante la Colonia; al abolirse la esclavitud en 1850 y al desintegrarse los centros mineros, los afrodescendientes se instalaron en territorio awá, ubicándose en los lugares más favorables, como los cursos bajos y medios de los ríos y empujando a los indígenas hacia las montañas (Moya, 1999). Así, la influencia de la cultura afroecuatoriana también forma parte de la reconstrucción étnica de la población awá.

La revitalización de la lengua awapit en el marco de la educación intercultural

Como se ha repasado en líneas anteriores, el Ecuador acoge la interculturalidad en su Constitución a partir del año 2008. Así, en el Título I, de Elementos Constitutivos del Estado, el Ecuador se proclama como un Estado constitucional de derechos, justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (Gerson, 2017). No obstante, “la interculturalidad en el marco de la educación bilingüe no se ha traducido en verdaderos espacios de inclusión, sino en una polaridad de enseñanza y aprendizaje de lo propio y de lo nacional o ajeno” (Walsh, 2005, p. 13). Si bien se implementan lineamientos para la aplicación de la educación intercultural bilingüe, como el

Moseib, éstos no parten de fundamentos conceptuales claros, por lo que la educación intercultural termina siendo un asunto ligado únicamente a los pueblos indígenas. De ahí que, como menciona Tubino (2011, p. 3):

Desde los discursos oficiales de los Estados nacionales se define la interculturalidad como un nuevo enfoque pedagógico que debe atravesar la educación bilingüe para los pueblos indígenas. Como si los enfrentamientos creados por la incomunicación intercultural fueran un problema cuyo origen estuviera en los discriminados del sistema y pudieran ser resueltos con recetas pedagógicas.

Por consiguiente, la educación intercultural se interpreta conforme una praxis que no asume el diálogo horizontal entre culturas; por el contrario, se aplica desde una mirada unidireccional, como puede verse en lo que hemos descrito sobre las prácticas pedagógicas que buscan la conservación de la lengua awa-pit. En este caso se observa que la educación intercultural bilingüe impartida en la escuela San Francisco de Palmira se centra en el rescate y la revalorización de la identidad étnica de la nacionalidad awá, mirando a este grupo desde una perspectiva esencialista. Sin embargo, lo cierto es que, como menciona Tubino (2011), los conceptos identitarios no son naturales ni mucho menos estáticos, más bien son producto de construcciones culturales e históricas que se reinventan constantemente. Por ello, la forma en que se aplican los saberes pedagógicos en la escuela de la nacionalidad awá, descrita en este estudio, puede interpretarse desde conceptos anclados en una identidad esencialista, pues así son mirados sus protagonistas en el campo educativo. En consecuencia, es necesario insistir en el concepto de interculturalidad construido a partir de los posicionamientos políticos. Dicho concepto hace su aparición sin bases legítimas y fundamentadas, lo que lo convierte en una palabra más, que simplemente sirve para cubrir necesidades prácticas y estratégicas de las políticas en turno; así, la interculturalidad como programa de Estado encamina la manera en que deberán actuar los sujetos que son pensados como los otros de la nación (Altmann, 2017).

De ahí que la educación intercultural tienda a encerrarse en el perímetro de cada una de las nacionalidades, en función únicamente de sus demandas, y no se abra a una verdadera transformación educativa equitativa e inclusiva, pues en palabras de Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018, p. 6):

La modalidad en EIB resulta una opción de la educación común sólo cuando las particularidades contextuales lo requieren, lo cual no obliga ni alcanza a todos los niveles educativos. Es decir, está planteada como excepción para ciertos contextos, y por lo tanto no contempla a toda la población, ni a todo el territorio.

De este modo, si bien las prácticas pedagógicas implementadas en la institución San Francisco de Palmira buscan revalorizar la cultura awá, mantener su lengua que está en peligro de desaparecer e integrar a sus experiencias de enseñanza y aprendizaje elementos propios de su contexto y de su historia, éstas deberían ir acompañadas de la visibilización de las crecientes asimetrías sociales y la exclusión sistemática a que se encuentran expuestos los grupos subalternos bajo el neoliberalismo. Esto afecta a la nacionalidad awá, pues las problemáticas enfrentadas por este grupo son diversas, a saber: falta de servicios básicos, discriminación, estigmatización, pérdida de sus tierras ancestrales, falta de representación política y cultural. Como señala Pineda (2010), la relación entre la organización awá y el Estado ecuatoriano siempre ha sido tensa y ha tenido como punto de disputa la delimitación del territorio y el reconocimiento de la propiedad legítima de los awá.

Así, si el Estado ecuatoriano no se orienta hacia una interculturalidad crítica, todo intento de EIB se estancará dentro de una interculturalidad funcional, en la que sólo se tratará de implementar acciones como el diálogo y la tolerancia sin trascender para abordar las problemáticas derivadas de la asimetría social y cultural (Tubino, 2005). Frente a esta complejidad Walsh (2010) propone, en contraste con la interculturalidad funcional, una interculturalidad crítica, que sirva como una herramienta para cuestionar todo el tiempo las problemáticas estructurales, a saber: el racismo, la inferiorización, la subalternización y las asimetrías de poder, mediante la puesta en escena de las diversas maneras de ser, saber y vivir, a fin de que se articulen y dialoguen en un espacio de dignidad, equidad, igualdad, legitimidad y respeto, alentando, a la vez, la creación de otros saberes que crucen fronteras.

Conclusión

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe ha tenido un largo trajinar a lo largo de la historia del Ecuador. A partir de las reivindicaciones exigidas por diversos colectivos indígenas y referentes históricos, como Dolores Cacuango, se logró el reconocimiento de la interculturalidad en la Constitución del país. Ello dio paso a la incorporación de la Educación Bilingüe e Intercultural. Si bien este logro fue un hito en nuestro territorio, la Educación Intercultural Bilingüe aún está lejos de responder a las necesidades e intereses de los diferentes pueblos y nacionalidades del país.

Los awá se han esforzado por resistir a las presiones de los sesgos coloniales y continúan luchando por mantener su cosmovisión mediante la oralidad y la práctica de la lengua awapit; no obstante, la aplicación de sus saberes pedagógicos en la práctica educativa guarda ciertas complejidades relacionadas con la confusión de los principios de la EIB. Así, desde la interculturalidad funcional se observa una tendencia a ver las culturas con una mirada esencialista, ligada a una simplificación de la diversidad cultural; esto es, una interculturalidad funcional al Estado y a las estructuras poscoloniales sociales y económicas, que deja de lado problemáticas de fondo, que incluyen desigualdades económicas, tenencia de los territorios comunitarios, relaciones de poder, falta de recursos y racismo.

Por otro lado, las experiencias docentes recogidas en parte del territorio de esta nacionalidad dan cuenta de una transversalización de los saberes con las diferentes áreas pedagógicas, mostrando en todas ellas una profunda relación con sus mitos y su entorno natural, lo que visibiliza, a pesar de todas las vicisitudes, que aún existe una resistencia por conservar su filosofía de vida. Aunque estas prácticas pueden ser vistas como un éxito de la EIB, el discurso ligado al tema de conservación de la identidad pende de un hilo muy fino; si no existe una comprensión de la cultura como un elemento dinámico y multifacético dentro de las sociedades, se tiende a responder a una praxis que legitima el sentido de pertenencia a los meros intereses de los Estados nacionales, desplazando las causas de fondo de los problemas que se gestan en las asimetrías de poder. Resulta fundamental mirar hacia una interculturalidad crítica, que, en todas las instituciones sociales, incluida la escuela, genere procesos de vinculación

comunitaria centrados en el diálogo horizontal, la pertinencia y la creación de nuevos saberes. Para ello será necesario mantener una discusión permanente en torno a la falta de conciencia y compromiso de las instituciones políticas y la ciudadanía en general, así como sobre la persistencia de prejuicios y estereotipos culturales arraigados desde la Colonia y la escasez de políticas públicas efectivas que, sin paternalismos, promuevan la inclusión, la equidad y el respeto a todas las culturas que se articulan en nuestro territorio.

Referencias

- » Acuerdo 440-13. Fortalecer e implementar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional, del 05 de diciembre de 2013. Ecuador.
- » Altman, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y *one size ts all*: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En Gómez, J. (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Universidad de las Artes.
- » Álvarez, C., y Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (iicsae).
- » Arcos, B. (2013). Mito y educación en la cultura del pueblo ÑANKAL AWÁ. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16 (16), 47-62. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1739>.
- » Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 24 (70), 247-285. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000100012&lng=en&tlng=es.
- » Chibás, M., y Navarro, G. (2020). El aprendizaje contextualizado de la Biología 1 de Secundaria Básica. *Luz*, 19 (3), 81-87. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589165783007/>
- » Chiodi, F. (Comp.) (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia* (Tomo I). PEBI (MEC-CTZ)/ Abya-Yala/UNES-

CO/OREAL.

- » Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los enfoques educativos latinoamericanos. Avances y Desafíos*. CEPAL.
- » Constitución del Ecuador (1998). [Const]. Art. 6 y Art. 7. 11 de agosto de 1998. Ecuador.
- » Decreto Ejecutivo No. 1585. Apoyar y fortalecer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Publicada en el Registro Oficial No. 539, de 3 de marzo de 2018. Ecuador.
- » Decreto Ejecutivo No. 445. Créase la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación, del 06 de julio de 2018. Ecuador.
- » Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Posgrado*, 25 (2-3), 98-108. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009&lng=es&tlng=es
- » Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es
- » Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books.
- » Gerson, G. (2017). La Constitución ecuatoriana entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad. Un análisis de su orientación. *INNOVA Research Journal*, 2 (6), 22-34. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n6.2017.182>
- » Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- » Haboud, M. (2016). *Vulnerabilidad lingüística en Ecuador: la lengua awapit*. https://www.academia.edu/25710101/Vitalidad_de_la_lengua_awapit_a_partir_de_un_estudio_preliminar_
- » Haro, H., y Vélez, C. (1997). *La interculturalidad en la reforma curricular. De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*.

Universidad Politécnica Salesiana.

- » Krainer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. Flacso.
- » Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011). [LOEI]. Art. 1, Art.2 y Art. 27. 31 de marzo del 2011 (Ecuador).
- » Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2023). [LOEI]. Art. 393, Art. 394 y Art. 395. de febrero del 2023 (Ecuador).
- » Ministerio de Educación (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- » Ministerio de Educación (2017). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- » Moya, A. (1997). *Atlas etnográfico del Ecuador*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- » ____ (1999). *Atlas mitológico de los pueblos indígenas del Ecuador*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- » Pineda, J. (2010). *Gobernanza, participación y territorio. Los awá del Ecuador y su proceso organizativo*. [Tesis de posgrado. Flacso]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/26323/1/UCE-FIL-CHUSHIG%20STEFANY.pdf>
- » Restrepo, E. (2016). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Envió editores.
- » Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y pluri-nacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Ediciones Abya Yala.
- » Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (2022). *Informe de Rendición de Cuentas. Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación enero-diciembre*.
- » Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2019). *Orientacio-*

nes pedagógicas para fortalecer la implementación del Moseib.

- » Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- » Sousa Santos, B. de (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En *Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer. Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (9-22). Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona.
- » Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2021). *Cartilla de saberes y conocimientos de la nacionalidad Awá*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- » Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino -amazónico, 1 (1), 19. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- » Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, enero, 24-28. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- » Vélez, C. (2009). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. En A. Mendoza y F. Yáñez. (Comps.). *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. UNICEF.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- » Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación del Perú.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Didáctica intercultural en territorio Pemón

María Teresa Sánchez Reyes³³

Resumen

El trabajo que se presenta muestra una práctica didáctica directa de Educación Intercultural Bilingüe, con énfasis en el manejo del idioma taurepan, en tres escuelas indígenas localizadas en territorio de la Gran Sabana, Estado Bolívar, Venezuela. Dos de los centros educativos dependen de Fe y Alegría, uno de ellos es de administración gubernamental. Dos de éstas son maestras multigrado y una es una unidad educativa que integra todos los grados de los niveles de primaria y secundaria. Esta disertación es producto de observaciones directas y conversaciones con la comunidad, el Consejo de Ancianos, maestros y familias. Se realizaron reuniones en las que la investigadora fue parte de las mismas. La información se complementa con los resultados obtenidos de una encuesta aplicada por el chat de WhatsApp. Por otro lado, se realizan revisiones documentales que permiten enriquecer este material mediante la indagación de referencias de teóricos y prácticas sistematizadas. Se incluyen algunas fotos que ilustran el contexto de trabajo de niños y maestros. El documento se presenta en tres partes básicas: la primera es una introducción breve en la que se expone el contenido del documento; la segunda corresponde al desarrollo de la propia disertación; por último, se presentan las conclusiones generales.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, didáctica pemón, comunidad indígena, taurepan, pemón.

Introducción

La didáctica tiene la particularidad de que es sostenida por tiene bases teóricas que hacen posible aplicarla en diferentes contextos de aprendizaje y enseñanza.

Este apartado está dirigido a compartir la especificidad de la pedagogía aplicada en territorio pemón, pueblo indígena asentado en diferentes comunidades del Estado Bolívar, al sur de Venezuela.

El pueblo pemón (este término se traduce al castellano como persona o gente), representa aproximadamente 6% de la población indígena de Venezuela y 3% de los habitantes del país.

³³ Profesora de la Escuela de Educación, Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Guayana. Directora de Extensión Social Universitaria.

Desde hace muchos años, y con mayor énfasis en los últimos 20, ha mantenido una actividad de discernimiento pedagógico propio, en la que destaca, principalmente, el rescate del idioma originario y sus costumbres, con el objetivo de fortalecer su cultura y de ser un pueblo activo y propositivo en su singularidad. El trabajo presentado a continuación es producto de la experiencia diaria de los maestros y maestras. Ellos y ellas realizan una reflexión permanente sobre su hacer pedagógico, se escuchan entre ellos y otorgan un papel protagónico al Consejo de Ancianos, el cual, gracias a sus miembros, es garante de su historia, sus saberes y cosmovisiones.

Desarrollo del tema A manera de marco conceptual

El desarrollo del aprendizaje, en el contexto que corresponda, siempre requiere un método que incluya diversas estrategias generadoras de actividades o acciones que propicien un proceso de enseñanza coherente y acorde a un aprendizaje contextualizado, significativo para la población aprendiz con la que se desarrollará la sociedad del aprender, espacio de aprendizaje que el maestro y los estudiantes consolidan de forma colaborativa y pertinente.

En algún momento, el estudiante, sea infantil, juvenil o adulto, asume el liderazgo de la enseñanza de un contenido que conoce y domina por experiencias previas o por una indagación realizada. En este proceso, el maestro se convierte en un acompañante en el proceso de aprehender lo que se está trabajando. Para el logro exitoso de este proceso, se requiere una serie de acciones cognitivas y de reflexiones, observar, describir, narrar, resumir lo aprendido y observado, interrelacionar el conocimiento actual con otros aprendizajes e ir consolidando conceptos, experiencias; en consecuencia, el docente debe realizar una metacognición cuyo propósito es estudiar el proceso en sí.

La didáctica, como disciplina de la Ciencia de la Educación, propicia un método para organizar el hecho educativo y responderá a una filosofía educativa, a cosmovisiones, leyes y normas que la orientarán en su diseño y acción concreta. Por un lado, la orientación de la acción debe estar guiada por una cuidadosa evaluación del contexto, entendido más allá del espacio físico, región o país. Así, en ese entorno debe analizarse el propio docente, ver sus inquietudes de

formación, sus habilidades, conocimientos del tema; a partir de ello, tiene lugar el ejercicio de indagación, actualización, la planificación secuencial, desde lo más simple a lo más complejo.

Ese maestro o maestra imprimirá una forma diferente a su hacer didáctico, el cual estará basado en su experiencia, conforme los conocimientos que tiene del contexto en el que le corresponde actuar: la ciudad, el barrio donde ejerce, una comunidad urbana, indígena o no indígena e incluso comunidades híbridas; de su saber sobre el contenido y la naturaleza del mismo; inclusive, si se encuentra en una situación que no conoce, tendrá que preguntarse cuáles son las habilidades y destrezas que posee y cuáles requiere para ser un facilitador integral, a fin de responder con calidad al proceso del que es líder.

Tras ese análisis, responderá a los lineamientos legales, institucionales y, en el caso de los pueblos indígenas, deberá responder, además, a las orientaciones del Consejo de Ancianos, del capitán o capitana (en algunos lugares denominados caciques) y sus sugerencias sobre cómo apuntalar los saberes culturales. Por ello, el maestro o maestra debe ser un escucha activo de lo que padres, representantes, población infantil, población juvenil o adulta requieren de él como guía pedagógico, tiene que darse la oportunidad de entender más allá de las palabras para percibir qué se espera de él o ella en el ejercicio de su facilitación.

Este docente responderá de manera contextual en acuerdo con las familias; será un convocante permanente a la participación de éstas en el quehacer educativo. Su tarea será hacerles socios de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, sus respuestas deberán ser acordes a las necesidades e intereses de sus socios de aprendizaje dentro del espacio del aula conforme su desarrollo evolutivo; diferente será conversar sobre un tema, por ejemplo, la naturaleza, con un niño de educación inicial (3 a 6 años), uno de primaria, alguien de bachillerato o adultos.

En el primer grupo, la conversación y las actividades se dirigirán a despertar la curiosidad y a hablar sobre su relación con el ambiente; al pasar de grados y transitar los distintos niveles educativos, la profundidad de la observación o el desarrollo del tema estarán impregnados de experiencias previas, conocimiento

teórico y análisis cada vez más complejos desde lo cognitivo e incluso desde lo procedimental.

Por lo anterior, analizar el contexto de nuestros socios de aprendizaje será la brújula más calibrada para interactuar, definir métodos, estrategias, recursos, planes, cronogramas especiales y exigencias.

Como sugieren Follman et al. (2022), citando al papa Francisco en la *Encíclica del Laudato Sí*

Para que pueda hablarse de un auténtico desarrollo, habrá que asegurar que se produzca una mejora integral en la calidad de la vida humana, y esto implica analizar el espacio donde transcurre la existencia de las personas. Los escenarios que nos rodean influyen en nuestro modo de ver la vida, de sentir y de actuar (p. 25).

Esta calidad de vida humana pasa, indiscutiblemente, por la educación y en los pueblos indígenas por el respeto a su idioma, sus cosmovisiones, su cultura y la cotidianidad de esta que no se circunscribe a un folklore.

Contextualizar el momento histórico que se vive, con mucho respeto, permite, igualmente, claridad en cuanto a los puntos en los que hacer énfasis, visualizando un proyecto de aprendizaje / vida en su comunidad de enseñanza y aprendizaje.

Contextualizar las necesidades socioeconómicas del espacio donde va a desarrollarse la acción pedagógica posibilitará, del mismo modo, inferir elementos a considerar como sensibles, no para tener lástima de la población del sector (familia de la población de aprendizaje), sino, por el contrario, para determinar cuáles son los requerimientos necesarios que hagan posible la transformación social y no el enquistamiento; de igual manera, esto abonará a un respeto reflexivo del entorno en que se desarrolla el proceso de enseñar y aprender, para juntos generar un discernimiento en torno a qué es lo más conveniente para el avance de esa comunidad, grupo escolar, familia u otros.

El maestro o maestra deberá conocer dónde aplicar las estrategias de búsqueda

del conocimiento. ¿Dentro del aula? ¿En el patio de la escuela o centro educativo? ¿Fuera de ella? ¿En la churuata comunitaria? ¿Asumirá el espacio del aula como un estanco de desarrollo del saber? O, por el contrario, la comunidad, el entorno, será su aula viva de encuentro con los contenidos desde el saber, ser, convivir, hacer en colaboración con otros. En fin ¿será un aula activa? Esto último, con toda seguridad, lo convertirá en un lugar educativo más significativo, coherente, pertinente, con un aprendizaje constructivo, colaborativo, humano y propiciador de desarrollos individuales y colectivos.

A partir de este análisis del contexto, el maestro y la maestra deben conocer y analizar las condiciones de su grupo de estudiantes / participantes que le acompañarán en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, desarrollarán juntos una comunidad sólida de formación permanente que hará posible la consolidación del conocer, saber, actuar y convivir. En el documento que Jacques Delors elaboró para la UNESCO (1996) se plantean cuatro pilares fundamentales del aprendizaje: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*; el movimiento del procomún da un giro a estos términos, en una estrategia que potencia el constructivismo del conocimiento colectivo, pues solos no podemos; la sociedad del conocimiento de hoy requiere articulaciones permanentes, diversas visiones, miradas, contrastes que potencian el saber. Movido por esta realidad, Bollier, citado por Sobe (2021) plantea:

A la vez de un paradigma, un discurso, una ética y un conjunto de prácticas sociales, se ha considerado que el movimiento procomún representa una gran promesa para transformar las sociedades. Es importante señalar aquí que el procomún es lo que se comparte, practicar el procomún, lo que se hace juntos, y el bien común, lo que las personas construyen y atienden juntas (párr. 5).

Esa línea de pensamiento modifica el pilar concebido en el documento de Delors como aprender a conocer, para sugerir una mirada más actual del aprendizaje y textualmente señala : “aprendizaje para estudiar, preguntar y coconstruir juntos” (párr. 6), que se entiende como la manera de articular entre todos el conocimiento y hacerlo común, destacando las maneras, los modos individuales y colectivos que permitan llegar juntos a una puesta en común del saber; “Destacar los conocimientos procomunes como un recurso intergeneracional

y una conversación que se ha construido y alimentado a lo largo de milenios” (párr. 6). Se trata de una valiosa mirada del hacer en una comunidad de aprendizaje o de socios para aprender y enseñar.

Por otro lado, Sobe (2021) indica la importancia de aplicar un viraje al pilar propuesto por Delors como *aprender a hacer* y señala que pasar de la simple práctica a “Centrar los esfuerzos educativos en capacitar a los alumnos para que actúen juntos pone de manifiesto la importancia de la deliberación, la comunicación intercultural y la formación de coaliciones” (párr. 7). Denomina a este pilar *aprender a movilizarse colectivamente* (párr. 7). Por consiguiente, corresponde al maestro de hoy potenciar las habilidades, destrezas, competencias y perspectivas puestas en común para el constructivismo de un hacer en colectivo que refuerza tanto la individualidad como lo colectivo, en un diálogo permanente y práctico del hacer.

Del mismo modo, respecto al pilar propuesto en el documento de Delors como *convivir* el movimiento procomún plantea:

Orientar este pilar hacia *el aprendizaje de vivir en un mundo común* eleva la importancia de la educación que se relaciona con nuestra humanidad común y con el mundo natural del que formamos parte. Este cambio nos permite remodelar la vida común como una experiencia entrelazada y fundamentalmente compartida (párr. 8).

En este planteamiento es evidente una realidad más en sintonía con el actual desarrollo del conocimiento en una sociedad cambiante, en la que nadie puede desarrollar solo sus competencias. Es necesario pensar en la transformación del mundo con el otro, un constructivismo social.

Finalmente, el último postulado incluido en el documento de Delors, *aprender a ser*, es traducido y actualizado por el movimiento del procomún como:

Al aplicar un marco procomún al pilar de la educación que hace hincapié en el desarrollo de la persona completa, deberíamos pensar en términos de *aprender a atender y cuidar*. Esto implicaría entendernos como personas que son a la vez capaces y vulnerables. Nos obligaría a reflexionar sobre cómo afectamos a los demás y al mundo y cómo éstos nos afectan

(párr. 9).

Aquí se está ante una mirada que rebasa el individualismo inherente a una formación de la personalidad en solitario e invita a juntos cuidar y atender al otro, y a hacerlo no desde una visión caritativa sino, por el contrario, a partir de una perspectiva reflexiva y de acompañamiento respetuoso de actuaciones diferentes a las inherentes al pensamiento individual. Ésta da cuenta de cómo en una interacción ética se cuida la acción individual y se alerta a uno mismo sobre la forma de interactuar con otros, según una mirada amplia que hace énfasis en las coincidencias y minimiza las diferencias.

En este mismo orden de ideas, el equipo de trabajo de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes construyó en el año 2000, junto a 120 maestros indígenas, una Guía pedagógica Pemón para la Educación Intercultural Bilingüe. En ella se plantean algunos aspectos orientadores relacionados con los pilares de la educación pemón que difieren del documento de Delors en tanto lo ajustan a la realidad de la educación indígena. Dicha guía da respuesta a inquietudes como ¿qué haremos?, ¿cómo lo haremos? En ese sentido proponen cuatro enunciados que recogemos a continuación y apuntan hacia la formación, la preparación para la vida y la enseñanza de los individuos para la convivencia.

Ser: generoso honrado trabajador, colaborador, feliz respetuoso creativo, libre, autónomo, autosuficiente, valeroso, comunicativo, responsable, sincero, cariñoso, bondadoso, justo, leal, solidario, cooperativo, tolerante, útil y seguro de sí mismo.

Conocer: su historia, su hábitat, su idioma, medicina natural, astronomía, sus ritos, creencias, técnicas de cacería, pesca y siembra, tipos de suelo, plantas, animales y su propia persona.

Hacer: su vivienda, conuco, canoa, herramientas del hogar, del trabajo, de cacería, de pesca e instrumentos musicales.

Convivir: plantea el acercamiento humano y la convivencia entre las niñas, los niños, la escuela, la familia y la comunidad (p. 34).

Puede observarse que los planteamientos mencionados se van interconectando en cascada, conforme al cambio de mirada filosófica en la educación de hoy y la educación que requiere el pueblo pemón. En el trabajo presentado por

Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000) se evidencia el ejercicio de una escucha activa de los protagonistas del hacer educativo en una región en particular, contextualizada a los tiempos, las necesidades comunitarias y el respeto ético de sus cosmovisiones.

Del mismo modo, el líder del aula (maestro o maestra) debe conocer el entorno geográfico en que va a desarrollar la acción recíproca de enseñar y aprender; de acuerdo con esta realidad, tendrá mayor claridad de aquello con lo que cuenta y de aquello que requiere y no está en el medio, por lo cual deberá gestionarlo. En este aspecto resulta muy importante indagar con quiénes podría apoyarse en el desarrollo del proceso de enseñar para impactar de forma efectiva en el aprendizaje de sus socios.

En esta presentación conceptual es indispensable incluir el marco legal que rige la Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas en el aspecto educativo. En el título IV de la Ley capítulo I, referido a la educación propia y al régimen de educación intercultural bilingüe, se destacan los artículos 74, 75 y 76, que indican:

Del derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas contemplado en el Artículo 74. El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores, tradiciones y necesidades.

Se entiende la educación propia como la particularidad de cada pueblo indígena inherente a su forma de relacionarse entre sí, con la naturaleza y con los pueblos no indígenas. Está de más indicar que cada pueblo tienen su lengua, sus costumbres y su manera de organizarse internamente y eso permea la educación que debe desarrollarse en su seno.

En este marco legal se hace énfasis en la educación intercultural bilingüe, abordada especialmente en el artículo 76 del mismo documento legal. Se entiende como un plan educativo que debe implementarse para los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades, cuidando favorecer los requerimientos y las particularidades de cada pueblo o comunidad indígena haciendo énfasis en la cultura, las normas de convivencia y muy especialmente en la lengua.

En este articulado se destaca la educación propia, relacionada con sus miradas particulares. Cada pueblo indígena posee cosmovisiones que deben ser respetadas y acompañadas en su desarrollo por el maestro o maestra del pueblo que corresponda y se espera que el Estado, que debe garantizarlo, asigne docentes que sean del pueblo o bien que hablen la lengua de esa comunidad específica.

Del mismo modo, se resaltan el respeto a la lengua y especialmente la Educación Intercultural Bilingüe como base pedagógica, especificando la relevancia de respetar sus necesidades individuales como pueblo y como comunidad.

En este punto es importante indicar qué se entiende por Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La autora de este documento asume el siguiente concepto planteado por Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018):

EIB es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad. La referida conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados (p. 17).

En este sentido se fortalece su cultura y tendrán la posibilidad digna de mantener sus saberes y haceres. Como sostienen Zúñiga-Morales y Carvajal (2022):

El idioma indígena no sólo debe estudiarse desde vocabularios aislados y gramática abstracta; es necesario emplearlo en todo tipo de situaciones cotidianas y forzar su uso constante con giros idiomáticos varios y herramientas que les permitan a las personas usuarias crear con el lenguaje de manera progresiva. Se demuestra que se pueden facilitar las condiciones para aportar elementos valiosos a la revitalización lingüística desde el aula escolar y se consigna que no sólo se aprende la lengua indígena, sino que se puede acceder a diversos conocimientos disciplinares a través de ésta (p. 19).

Por otro lado, estudiosos del tema de la enseñanza intercultural, entre ellos el reconocido antropólogo Esteban Emilio Mosonyi (2012), plantean con preocupación que, con demasiada frecuencia, el idioma nacional prevalece sobre las lenguas indígenas en sectores de cercanía a comunidades criollas. Por tal motivo, más allá de las leyes, debe ser la propia comunidad la que defienda su idioma. Esto impactará directamente en que su cultura prevalezca, al tiempo que fortalece su identidad. Por ello el idioma indígena es muy importante.

En la misma línea de ideas, la UNESCO señala:

La educación intercultural no puede ser un simple “añadido” al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos (p. 19).

Este planteamiento tiene muchas coincidencias con lo reflexionado por 120 maestros de los pueblos y comunidades indígenas pemón que, en colectivo, diseñaron la Guía Pedagógica Pemón en 2001. Concretamente plantean:

La educación que queremos está fundamentada sobre los principios básicos de la sociedad que deseamos construir. Que sea conocedora de nuestra historia, nuestra cultura, tradición e idioma como pemón venezolanos; enseñados con los conocimientos ancestrales (para que valoremos a nuestros sabios) y los conocimientos científicos actuales de la sociedad mundial; con sentido de pertenencia a nuestra sociedad y dueños de nuestro territorio, conocimiento, cultura y destino (p. 9).

Complementan este postulado con el siguiente argumento reflexivo.:

Cuando nos referimos al tema, lo hacemos pensando en los distintos contextos culturales de los que preceden las niñas y niños, de aquí que la escuela intercultural bilingüe deba evitar el monólogo cultural, estableciendo los cauces que permitan el diálogo y el encuentro entre los distintos grupos y las distintas perspectivas contenidas en nuestra nación venezolana (p. 33).

A continuación, a manera de antecedentes de la construcción de la experiencia que se presenta, incluimos un relato histórico de lo hecho.

Desde hace más de 15 años la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Guayana (esta universidad pertenece a la Compañía de Jesús) ha asumido el acompañamiento de algunos aspectos pedagógicos de la Escuela Indígena Manak-krü, dependiente de la organización Fe y Alegría. En los primeros momentos se transferían las estrategias didácticas de la educación formal a la Escuela Indígena, sin generar mayor reflexión sobre sus modos, formas o intereses; incluso, debe reconocerse que, previamente, tampoco se escuchaba lo que había sido su devenir como escuela o como colectivo.

En los últimos seis años, el interés y la acción real se han dirigido a construir con el maestro su hacer pedagógico, de acuerdo con sus características multiculturales. Dado que se encuentra enclavada en la comunidad no indígena de Santa Elena de Uáire, la escuela y la misma comunidad indígena han sido “atropelladas” por culturas y modos no indígenas.

La organización Fe y Alegría forma parte de Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, dependiente de la Compañía de Jesús, y nació el 5 de marzo de 1955 en el barrio 23 de enero de Caracas, Venezuela. La Universidad Católica Andrés Bello mantiene con ésta alianzas institucionales sólidas.

La Oficina Regional de Fe y Alegría Guayana se ha dado a la tarea de modificar las prácticas educativas formales, externas a la cosmovisión de la comunidad, y a generar una consulta permanente a los maestros y la comunidad. Aun cuando el ministerio genera ciertas directrices que pueden sentirse como imposiciones, la organización se adecua a lo que señala el marco legal con respecto a las comunidades indígenas y su educación.

Fe y Alegría ha desarrollado consultas trianguladas a padres, comunidad y maestros. Esto ha permitido la escucha activa para la incorporación de sugerencias en el currículo intercultural de sus escuelas. Por otro lado, maestros dependientes del ministerio, por su propia cuenta, han desarrollado estrategias pedagógicas propias, en tanto son habitantes de la comunidad y han trabajado

de forma respetuosa con el Consejo de Ancianos y el capitán o capitana de la misma.

Asimismo, en diciembre de 2022 se realizó otro tipo de consulta a través de Whatsapp, dirigida a maestros, padres y comunidad, cuyo propósito era conocer en voz de sus propios protagonistas cómo está la situación de la práctica educativa. Así, se invitó de manera libre a quienes quisieran participar en ello y 46 personas aceptaron el reto y respondieron el Google forms diseñado.

La población encuestada por Google forms y Whatsapp reside en la comunidad de San Miguel de Betania, liderada por el maestro Ítalo Pizarro y la comunidad Manak Krü, encabezada por la coordinadora pedagógica Gisela Fierro, que cuenta con habilidades y destrezas en el manejo de la informática a través del celular. La información de Santa Clara del Oso se recabó en un encuentro anterior (2018, con seguimiento posterior en 2020) en reunión presencial, acompañando a la coordinadora de Educación Indígena, profesora Markis Martínez.

Resultados

Con relación a la encuesta virtual, la misma fue totalmente anónima. Los informantes se identificaron con un número, sin registrar datos específicos correspondientes a su persona. Fueron aplicadas en diciembre de 2021. La muestra encuestada se distribuyó de esta manera:

Tabla 1. *Distribución de la población encuestada*

Informante	Cantidad	Hablante	No hablante
Maestro o maestra	19	6	13
Comunidad (consejo de ancianos y personas activas en la comunidad)	14	10	4
Padres y Representantes	14	3	11
		28.26%	71%

Las preguntas fueron:

1. *Según su criterio y su experiencia ¿cuáles serían las posibles causas de la disminución de hablantes del idioma taurepan en la comunidad?*

Las respuestas fueron las siguientes.

Tabla 2. *Posibles causas de disminución de hablantes*

Posibles causas	Cantidad	Porcentaje
Vergüenza étnica	12	26
Transculturación	12	26
No usa el idioma en casa	14	30.43
Desinterés	8	17.39
Sustitución del idioma por el castellano	19	41

En la tabla 2 se observa que 30.43% de los encuestados manifiestan que, al no utilizar el idioma en el hogar, éste se ha perdido, ya sea por la pérdida física de los abuelos, quienes realizaban la labor de vigilantes lingüísticos, o por matrimonios entre criollos e indígenas que dieron lugar a una falta de la valoración y uso del idioma en la cotidianidad familiar.

La vergüenza étnica representa 26% de las respuestas de los encuestados, quienes sostienen que es preponderante entre los más jóvenes, pues se sienten amenazados por el acoso social del criollo, la burla o el desplazamiento en actividades sociales propias de su edad que podría ocurrir si utilizaran el idioma taurepan.

El desinterés en el idioma es la opción que registra menor porcentaje de menciones, siendo señalada por 17.39% de los encuestados; éstos justifican su respuesta indicando que el interés por el rescate o la prevalencia del idioma está presente y consideran que se deben triangular esfuerzos escuela, familia y comunidad local para fortalecer su práctica, dándole protagonismo al Consejo de Ancianos.

En relación a este aspecto, destacan dos opiniones relevantes de los encuestados:

El idioma pemón nunca fue escrito y la madre y la abuela eran las encargadas del dominio del idioma. Se empieza a perder el idioma en el momento que se pretende enseñar el idioma de manera escrita. Toda la transmisión de conocimiento, la espiritualidad y las oraciones eran transmitidas de manera oral anteriormente (comunicación personal 44).

De este planteamiento puede inferirse que, al no conocer la escritura del taurepan, las mujeres dejaron de tener el liderazgo absoluto de la preservación

del idioma y, también, que eso ocasionó que, como no podían cubrir totalmente las expectativas, sintieran vergüenza.

De manera complementaria la comunicación personal 45 plantea: “La iniciativa debe partir de nosotros mismos de aprender o rescatar nuestro dialecto, la culpa no es de nuestros padres, es de nosotros”.

En este planteamiento se devela el reclamo propio de esta generación de adultos, que se autoexige la responsabilidad de cuidar el idioma y de hacerlo de forma colectiva y desde el hoy, sin transferir esta tarea a otros.

Segunda pregunta:

1. En su rol en la comunidad y su experiencia personal ¿cuáles estrategias comunicacionales y educativas sugiere que pudieran ayudar al fortalecimiento del idioma pemón en la Escuela?

Sus respuestas fueron las siguientes:

- Los consejos de ancianos tienen un papel fundamental en el conocimiento de nuestra lengua, pues tienen mayor experiencia que pueden compartir con los docentes de la escuela. Que los abuelos nos ayuden a hablar en idioma pemón.
- Ya que contaremos con el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA), contar cuentos de nuestro abuelo en bilingüe por este medio para que escuche la comunidad estudiantil.
- Establecer el idioma materno como principal área de conocimiento para su fortalecimiento. Como hablante del idioma, prestar apoyo a la escuela.
- Teoría y práctica diaria del idioma.
- Que debemos apoyar en nuestros hogares con las actividades que envían los profesores para así consolidar los conocimientos.
- Se debería enseñar el idioma taurepan como se enseña el alfabeto criollo o el inglés. Diálogo y escritura. Dar clases de nuestro idioma en la institución. Dar clases en pemón. Dar cursos diarios del idioma.
- Que haya mayor interacción con las personas hablantes durante las acciones cotidianas.
- Que agreguen como asignatura el idioma taurepan como parte de la enseñanza de los estudiantes.
- Letreros en pemón.
- En mi caso particular funcionan los videos con cuentos cortos que los

niños puedan pronunciar y entender y también las canciones.

- Que los maestros den clase utilizando el idioma taurepan. La utilización del material escrito y visual en idioma castellano e idioma taurepan.
- Retomar las actividades culturales tradicionales y ancestrales. Con la ayuda de las personas hablantes realizar juegos y actividades culturales en la que los diálogos sean sostenidos en idioma taurepan.
- Una escuela en nuestra comunidad netamente taurepan, donde yo sería un estudiante más y logremos tanto escritura como habla.
- Los que enseñan deben saber taurepan. Para fortalecer el idioma, necesitamos reforzar en cuanto a que profesores y maestros también manejen el idioma, ya que en el colegio se enseña lo básico.
- Que todas las clases se inicien por lo menos con el saludo y la presentación del alumno y los profesionales. Evaluar de forma oral y escrita y más continua la asignatura y reforzar en casa, para que los padres sean partícipes de esta tarea obligatoria. No son sólo los alumnos, sino también los padres que deben ser profesores en casa.

Es importante destacar que, a pesar del alto porcentaje de no hablantes, se observa un genuino interés por incluir en las estrategias familiares, comunitarias y escolares la práctica del idioma pemón, el taurepan. Del mismo modo, destaca la importancia que se da al trabajo articulado comunidad, familia y escuela, donde el Consejo de Ancianos, preservador de la cultura, adquiere un papel relevante en la pedagogía.

Tercera pregunta:

3. En su rol en la comunidad y su experiencia personal ¿cuáles estrategias comunicacionales y educativas sugiere que pudieran ayudar al fortalecimiento del idioma pemón en la comunidad?

Las respuestas fueron:

- El apoyo de nuestros consejos de ancianos. Compartir con los libros vivientes que son los pocos abuelos que nos quedan en cuanto a los cantos, bailes y cuentos nos profundicen sus conocimientos. Pedir participación de los abuelos y el Consejo de Ancianos en conversatorios y talleres, incluyendo a toda la comunidad para tratar el tema.
- Identificación de las calles y sectores en el idioma materno. Hablar por lo menos una hora diaria en taurepan: colocar letreros que identifiquen lugares u objetos en castellano y pemón, de manera que los niños (niñas)

puedan familiarizarse con los términos más cotidianos.

- Realización de talleres en el idioma para dar a conocer la cultura pemón. Igual, llamar la atención de los muchachos y hablarles de nuestra cultura y nuestro dialecto. buscar maneras de enseñar a los que no saben.
- Que todo lo que se publique debe estar en ambos idiomas.
- Trabajar con estrategias prácticas. Observación y práctica.
- Realizar más actividades culturales en bilingüe, sea canto, dramatizaciones, bailes, entre otros. Espacios culturales en la comunidad. Inculcarles nuestras costumbres a nuestros niños. Volver a las prácticas ancestrales más significativas de nuestro pueblo pemón. Hacer que todos los jóvenes se sumen a aprender cantos en un día específico con los abuelos y los padres a través de invitaciones por redes sociales.
- Diálogo constante en el idioma originario. La oralidad en cada una de las familias en las que haya hablantes, enalteciendo y explicando la relevancia que tiene el ser indígenas ante la sociedad. Comunicarse más en pemón. Hablar con nuestros hijos en nuestro idioma. El saludo diario en pemón en todos los espacios de la comunidad.
- Implementar cursos para aprender el idioma taurepan. Constante habla de los familiares y amigos, tener una escuelita comunal exclusiva para aprender a escribirlo y pronunciarlo correctamente.
- Los doblajes y *podcast*. Los medios digitales serán de gran ayuda a través de doblajes y aplicaciones comunicacionales en nuestro idioma. Campañas motivacionales.
- Encuentros con hablantes. Debería haber más comunicación en pemón por parte de abuelos y padres. Reuniendo a los niños y miembros de la comunidad dos horas al día con personas o abuelos que hablen el idioma y se dicte el curso en la misma comunidad y así fortalecernos. El uso del dialecto desde durante los primeros años de vida y para los adolescentes revivir el interés en su lengua materna que es única en su clase y en el mundo.
- Realizar encuentros culturales en la comunidad, radiar en pemón y castellano. Utilizar las redes para publicar historias en el idioma.
- Volver a enunciar el origen de nuestro mundo pemón.

En 2018, Fe y Alegría realizó reuniones en diferentes comunidades, en las que indagó sobre su desarrollo educativo y el interés en el trabajo de las escuelas

enclavadas ellas. Esta consulta tuvo como característica fundamental una metodología de escucha respetuosa y de sistematización de la información, mediante el acompañamiento de maestros hablantes y conocedores de las comunidades con referencia ética en cada comunidad visitada. Continuamente se hace este acompañamiento a la escuela y se registran los avances de los acuerdos. Posteriormente, en 2020, se realizó una reunión de seguimiento. Es necesario destacar que las comunidades indígenas de escasa interacción con poblaciones criollas puntualizan:

- Dar prioridad al idioma castellano en la escuela para que los niños, niñas y jóvenes pudieran “defenderse en castellano” cuando fueran al pueblo.
- Trabajar el maestro más tiempo fuera del aula.
- Incluir en el cronograma de clases la realidad de la siembra y la cosecha, es decir, cuando sea el tiempo de siembra la maestra trabajará con ellos en el conuco y que los contenidos estén correlacionados con la siembra y la cosecha.
- Los padres piden tiempo de atención de la maestra o maestro para que les enseñe a los mayores y les refuerce palabras en castellano y costumbres no indígenas para defenderse cuando tengan que ir al pueblo a comprar herramientas o algún producto que ellos requieran.

Como puede observarse, en contraposición a lo planteado por la comunidad enclavada en el pueblo, en la que su interacción con criollos tiene lugar de manera permanente, estos participantes pedían que los contenidos se desarrollen en idioma taurepan, de manera de no perder su identidad, pero también que se los interrelacionara con el castellano, para fortalecer su uso y evitar, cuando deban ir al pueblo, ser víctimas de burlas o de acoso social.

Compartiendo la experiencia de la didáctica en el trabajo de aula

Es importante puntualizar que, en Venezuela, independientemente de la región o contexto, se nutre la planificación de aula con un proceso de discernimiento entre la comunidad educativa, constituida por padres, madres y representantes, y maestros y maestras, para definir un proyecto integral comunitario que refleje las necesidades del contexto y distinga este entorno educativo de

otros.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación establece la organización de la planificación educativa, independientemente del nivel o modalidad, de la siguiente manera: “Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), Proyectos de Aprendizaje (PA), Proyectos de Desarrollo Endógeno (PDE) y el Plan Integral (PI)” (p. 771); parte del PEIC, cuya característica fundamental es que convoca a la comunidad educativa y a la comunidad local para analizar el entorno. Así, con base en sus potencialidades, diseña estrategias educativas apoyadas en éstas y, en consecuencia, minimiza las debilidades. En un segundo momento, el maestro y la maestra diseñan el plan de trabajo en el aula (PA), para desarrollar de forma coherente con el PEIC los contenidos del grado o periodo académico correspondiente, entrelaza el PDE y el plan integral, de manera que respondan a los requerimientos del colectivo de la comunidad educativa.

A partir de los resultados se plantearon preguntas generadoras relativas al compartir experiencias. Éstas fueron: *¿cómo haces para incorporar la cultura pemón en cada clase?, ¿cómo comienza tu clase?, ¿de qué manera integras la lengua pemón en tu diario trabajo?, ¿qué estrategias utilizas para enseñar matemáticas?, ¿trabajas el conuco como parte de tu planificación escolar?, ¿cómo se integran los papás a las actividades escolares?*

Las respuestas obtenidas revelan la integración de la comunidad y los consejos de ancianos, una elevada preocupación por la lengua originaria (idioma taurepan) y por su incorporación de forma natural a la dinámica y la cosmovisión pemón. En general, las respuestas se orientan a señalar la necesidad de correlacionar el tema y la asignatura del currículum nacional con la cultura pemón; para el pensamiento lógico matemático se utilizan conocimientos propios orales, escuchados de los ancianos y se trabaja mucho el ejercicio práctico. Basan sus estrategias pedagógicas, como lo han hecho sus padres y abuelos, en observar y aplicar.

Conforme se plantea en la Guía Pedagógica Pemón, fruto de la consulta respetuosa a maestros y habitantes de las comunidades del territorio pemón:

Nuestros abuelos fueron educados con las costumbres puras del indígena

sin la intervención de la educación occidental, por lo tanto, practicaban a fondo las tradiciones y costumbres del indígena pemón [...] Nuestra educación pemón anterior se basaba en la observación, la práctica, la transmisión oral y el escuchar. Era una educación básica en el hogar y la impartían los padres y las madres. Existían niveles y etapas que obedecían al grado de desarrollo de las niñas y los niños e impartían conocimientos de acuerdo a sus vivencias, [...] es una pedagogía propia, toda la vida es dedicada a la educación (p. 29).

Se observa el uso de una metodología propia en la que el niño acompaña al padre a pescar y observa cómo lo hace; éste o el abuelo le explican las maneras de hacer las cosas y el niño reproduce, a su ritmo, estas habilidades y destrezas. De igual forma, la niña observa a la abuela y a la madre en la preparación de los alimentos, del tejido, u observa la elaboración de alfarería y progresivamente aprende a realizarla. Estas actividades son acompañadas por el cuento, los mitos, las leyendas y la cultura propia.

Esta enseñanza de generación en generación corre el riesgo de perderse debido a la intromisión de las acciones del criollo, de la cultura occidental depredadora, de la minería en tanto actividad económica invasora que destruye el territorio, principalmente el agua y en general el entorno sociocultural; por ello, los habitantes del territorio pemón están preocupados y ocupados por que en sus escuelas no se pierda su cultura, en especial el idioma, ya que éste es el medio primordial que les permite conservar su cosmovisión, su dignidad y su identidad indígena.

En la consulta realizada es importante anotar que, como proyecto endógeno, los tres centros educativos encuestados propician el trabajo en el conuco (término venezolano para definir el lugar donde se siembran los alimentos, proveniente de la lengua indígena) y respetan el cronograma de siembra y cosecha, incorporándolo al calendario escolar. Asimismo, las fiestas y costumbres culturales son celebradas por maestros, maestras, familias y comunidad, y en ellas, en la escuela se asigna un espacio preponderante dedicado a los abuelos. Del mismo modo, se observa que las escuelas destinan una porción de la parcela escolar a la siembra de productos como yuca, piña, caraota (frijol típico de Venezuela) o a otros trabajos realizados por la maestra / maestro de niños y niñas. Igualmente,

acompañan a sus familias y maestros / maestras son invitados a participar con ellos en el trabajo de agricultura.

La estructura de la jornada o unidad didáctica planteada es la siguiente: inicio desarrollo y cierre.

En el inicio se impulsa el contenido que se desarrollará en la jornada del día; se utilizan preguntas generadoras que propicien la revisión de conocimientos previos y que permitan relacionarlos con lo que conocen en su comunidad.

Figura 1.

Maestras mostrando el trabajo pedagógico intercultural



Figura 2.
Niños trabajando el conuco



Momento de inicio: saludo inicial en pemón en primer lugar y luego en castellano. De esta manera se cubre la necesidad sentida por la comunidad indígena de que *los muchachos aprendan castellano para que puedan defenderse en el pueblo*. Momento del desarrollo: regularmente se contextualiza el contenido curricular oficial con su cotidianidad familiar y comunitaria.

En palabras del maestro Ítalo Pizarro, de la comunidad de San Miguel de Betania (diciembre de 2022): “Muchas veces son incluidos algunos cuentos, mitos y leyendas que siempre se relacionan con la vivencia y formación a manera de moraleja”. La utilización de moralejas es muy común, se incluyen al final del cuento que comparten los ancianos, ya que, de esta manera, desde épocas ancestrales, intercambiaban con los niños enseñanzas sobre el *deber ser* de los valores; esa forma hace posible que se sienta más cercano y significativo.

Para la enseñanza de los contenidos de matemática, en el momento del desarrollo se los correlaciona con sus aplicaciones en actividades prácticas; entre éstas, es relevante el momento de la siembra. Así, por ejemplo, se realiza el cálculo del área del conuco, la determinación del porcentaje que ocupa el cultivo sembrado y el cálculo de fracciones de terreno o de semillas utilizadas.

Se cuantifican los productos y se elabora un presupuesto de lo invertido en la siembra y la cosecha.

De esta manera se genera una relación natural entre lo aprendido en la teoría y la práctica de su hacer.

En este momento de la jornada didáctica, maestros y maestras aprovechan el uso del idioma taurepan; una estrategia didáctica es trabajar la lengua escrita en la identificación de las herramientas o cultivos. Los niños escriben los identificadores y los colocan o pegan; dibujan el utensilio y escriben su nombre en ambos idiomas. De igual manera, en el momento de vender los productos se nombra, por escrito, el rubro en taurepan y el precio.

Cuando explican a otros lo realizado en la actividad, lo hacen en lengua taurepan, para practicar el habla y la escucha.

Momento de cierre: El maestro o maestra propicia el intercambio de lo aprendido con palabras generadoras en idioma autóctono, para que los niños realicen el resumen de la experiencia de aprendizaje del día. Escriben este resumen en sus cuadernos y lo socializan. A esta altura de la jornada didáctica, el maestro o maestra sistematiza en su cuaderno los logros obtenidos y debe escribirlos en taurepan. En caso de no ser hablante de esta lengua, se apoya en un maestro hablante que le acompaña en este proceso de aprendizaje personal y colectivo. Se puede observar que maestros y maestras trabajan siguiendo las orientaciones que ellos mismos han ido generando con el tiempo y son vigilantes de que el idioma taurepan no se extinga, son sus guardianes.

Del mismo modo, la comunidad también trabaja de la mano de estas orientaciones, advirtiéndose en sus conversaciones cotidianas el reclamo de que el anciano sea invitado a la escuela. Asimismo, se percibió que, cuando hay algún tipo de actividad formativa para adultos sobre algún tema, como el cuidado frente al cambio climático, el Consejo de Ancianos reclama el liderazgo sobre sus saberes y solicita que esta información se maneje en ambos idiomas, para que se fortalezca su cultura aun cuando estén adquiriendo información externa. Están siempre pendientes de este cuidado e invitan, junto con la capitana o capitán de la comunidad, a una asamblea de la comunidad para tratar el tema.

Figura 3.

El Consejo de Ancianos trabaja en la escuela mostrando los saberes.



Figura 4.

Reunión en Santa Clara del Oso: discernimiento colectivo acerca de la enseñanza en la escuela.



Discusión y conclusiones

Una vez que los protagonistas de esta propuesta pedagógica han sido escuchados, se observa que la construcción de la didáctica en el territorio pemón supone un trabajo constante de discernimiento colectivo, a partir del cual el Consejo de Ancianos, la comunidad local, padres, representantes, maestros y maestras se convierten en socios del aprendizaje y la enseñanza, con la finalidad de ofrecer al niño, niña y joven una educación de calidad, sin perder de vista su origen ancestral, sus costumbres, su cultura, sustentados en el rescate del idioma pemón taurepan que les dará la fortaleza y la dignidad como pueblo indígena. En consecuencia, serán una población capaz de defender sus derechos como pueblo y comunidad.

Se observa que los tres centros encuestados propician el trabajo en el conuco (término indígena para definir el huerto), el respeto a los tiempos de cosecha y siembra, incorporándolos al trabajo educativo; con ello contribuyen al rescate de sus costumbres ancestrales de siembra y cosecha.

Los tres centros cumplen, de forma natural, con lo establecido en la Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas en lo que se refiere a la educación propia, la adecuación del currículum nacional a sus necesidades, intereses y cosmovisiones, haciendo énfasis en el uso del idioma originario. De esta manera se convierten en sus mejores garantes.

Es notorio un genuino interés por incluir en las estrategias familiares, comunitarias y escolares el ejercicio del idioma pemón taurepan. Destaca la importancia que se da al trabajo articulado comunidad, familia y escuela, en el que el Consejo de Ancianos, preservador de la cultura, toma un papel relevante en la pedagogía, como garante de sus costumbres y de su dignidad como pueblo. La experiencia devela que no se está rescatando únicamente un idioma utilitario, sino también las raíces idiomáticas, lo que les dará mayores posibilidades de defender sus derechos y sus deberes.

A pesar del tiempo transcurrido desde el diseño de la Guía Pedagógica Pemón en 2001, sigue vigente el interés por trabajar la inclusión de su cultura y fundamentalmente el idioma en el quehacer educativo.

Por otro lado, no puede dejar de puntualizarse que los integrantes de comunidades con menor interrelación con la comunidad criolla, necesitan, sin perder su idiosincrasia, dominar el idioma castellano, apropiarse de él, para defenderse, de manera que se reduzcan las probabilidades de ser víctimas de burlas o acoso social.

En las respuestas de los encuestados es evidente la coincidencia de opiniones en torno a la necesidad de rescatar el idioma como una vía para defender sus derechos y sentir la dignidad de ser pueblo pemón taurepan, minimizando, en consecuencia, la vergüenza étnica.

Referencias

- » Corbetta, S., Bonetti, C. Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Publicaciones Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- » CPAL (2022). Marco de orientación para el estudio y el trabajo en Ecología integral. Grupo de Ecología Integral (RCS / CPAL). Casa Leiria. Brasil. <https://olma.org.br/wpcontent/uploads/2022/03/marcodeorientacion.pdf>
- » Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana / Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- » Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial* Nro. 38344. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220214165309.pdf>
- » Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001). Guía Pedagógica pemón para la Educación Intercultural Bilingüe. Dirección General de Asuntos Indígenas.
- » Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007, diciembre). Sistema Educativo Bolivariano. Currículo nacional bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. *Educere*, 11(39) <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art20.pdf>

- » Mosonyi, Esteban (2004, enero-julio). Notas. Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, 21: 116-125. Recuperado de: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1462

- » Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO para la Educación Intercultural. *Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector de Educación. Francia. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsdp/content/3/directrices_unesco.pdf

- » Sobe, N. W. (2021). *Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún*. *LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>.

- » Zuñiaga-Morales, A. Carvajal-Jiménez, V. (2022, mayo-agosto). Se aprende el bribri y se aprende en bribri: Propuesta pedagógica para el uso de una lengua indígena. *Revista Electrónica Educare*, 26_(2). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13722>

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural³⁴

Ángel Vásquez Rodríguez³⁵
Carlos Luis Maldonado Ramírez³⁶

En memoria de mi mamá, María Rodríguez. Que éste sea el inicio de más proyectos en tu honor y que tu cariño perdure para siempre.

Resumen

El presente trabajo surge como resultado del Módulo dos “Políticas y enfoques interculturales en la educación para los pueblos originarios” del diplomado Interculturalidad y Comunalidad: Posibilidades de un Diálogo en las Escuelas de Educación Básica, impartido en colaboración por la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón) de la UNAM. Tanto el módulo como este trabajo tienen por objetivo comprender los principios y las formas que rigen la interculturalidad hegemónica para conocer formas de apropiación de experiencias locales en el campo educativo. A partir de las reflexiones, casos y experiencias generadas en el módulo se busca problematizar, mediante el análisis documental y una metodología descriptiva, algunos alcances y limitaciones de experiencias que tienen lugar en el ámbito de la educación comunitaria oaxaqueña. Para ello, en los primeros dos apartados se muestra la revisión documental que sustenta y problematiza el entendimiento de la interculturalidad, mientras que en el tercero se analizan algunas experiencias.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, educación comunitaria, experiencias educativas significativas y apropiación

³⁴ Derivado del Diplomado Interculturalidad y Comunalidad: Posibilidades de un Diálogo en las Escuelas de Educación Básica enbio-unam

³⁵ Estudiante del cuarto semestre de la licenciatura en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: 014427100@ulsaoaxaca.edu.mx

³⁶ Licenciado en Ciencias de la Educación por el ice-uabjo y maestro en Antropología Social por el ciesas Pacífico Sur. Actualmente funge como docente en la Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: 000001352@ulsaoaxaca.edu.mx

Introducción. Múltiples maneras de comprender la interculturalidad en México

En el devenir histórico de la sociedad, la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su autonomía ha sido compleja, puesto que han sido sometidos por el Estado-nación mediante la imposición de relaciones asimétricas de poder que, desde una concepción del desarrollo occidental, los han subalternizado y visto como un obstáculo que debe superarse. Esto ha llevado a la implementación de políticas cuya meta es la manipulación de la identidad étnica-cultural, utilizando elementos como la desaparición de las lenguas indígenas o, peor aún, poniendo a los indígenas en contra de su propia cultura e interiorizando en ellos una imagen de aprecio de los colonizadores y una imagen autonegativa que favorece el menosprecio de su cultura. Ejemplo de ello son las políticas implementadas por José Vasconcelos en los proyectos de alfabetización para la homogeneización cultural.

A lo largo del siglo xx los pueblos y comunidades indígenas ocuparon una posición de sumisión al Estado. En la década de 1990 tuvo lugar el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Éste fue resultado del cansancio de las comunidades indígenas ante la opresión, la falta de derechos humanos y la heteronomía del Estado, por lo que decidieron luchar por su autonomía. El levantamiento del EZLN constituye un parteaguas en la historia y fue tan significativo que logró que el Estado dirigiera la mirada hacia las comunidades indígenas. Esto quedó plasmado en los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, los primeros acuerdos que un gobierno firma con las comunidades indígenas. Sin embargo, también es una promesa que el Estado no cumplió y quedó como letra muerta.

A raíz del levantamiento del EZLN, múltiples organizaciones, movimientos sociales, pueblos y comunidades indígenas encontraron eco para sus demandas históricas de libre determinación y autonomía. Este proceso es analizado por Velasco, Medina y Baronnet (2020) como una de las fases más recientes de los movimientos sociales y su relación con lo educativo a nivel nacional, durante la cual “los indígenas movilizados en México, no sólo exigirán educación propia, sino que van a comenzar a proponerla y a ejecutarla sin ninguna posposición” (p. 202).

En el mismo sentido, la experiencia oaxaqueña resulta significativa a nivel de política educativa, debido al alcance e influencia que ha llegado a tener el movimiento encabezado por las comunidades, encontrando en la corriente democrática de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en ONG, así como en intelectuales indígenas y no indígenas, la fuerza necesaria para generar propuestas educativas contrahegemónicas, cuyo rasgo central descansa en la manera en que se apropia el discurso intercultural.

Dos acontecimientos son claves dentro de esta visión: 1) en 1995, en el artículo 6 de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca se reconoció la comunalidad (forma de vida de las comunidades) como el cuarto principio orientador de la educación en nuestro estado; y 2) en 1998 se expidió la primera ley que reconoce los derechos de los pueblos indígenas en Oaxaca y su acceso al poder; antes de esto, el sistema de usos y costumbres (actualmente llamado Sistema Normativo Indígena) era considerado un acto de criminalidad, pues no estaba contemplado por la ley.

A pesar de lo anterior, la diversidad cultural ha sido entendida como sinónimo de problemas y diferenciación. Esto ha llevado a la adopción de una actitud de discriminación y superioridad hacia grupos minoritarios, cuando realmente la diversidad cultural debería ser concebida como sinónimo de riqueza, ya que “se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación” (Krüger-Potratz, 2005, citado en Dietz y Mateos, 2011). Las líneas de diferenciación juxtaponen dimensiones de identidades bipolares y asimétricas entre dominantes y dominados, lo cual, traducido en el discurso público, implica contrastar lo normal con lo anormal, socavando la visión de diversidad que surge ante el reconocimiento de la heterogeneidad como normalidad.

Sin embargo, el Estado lucha por ser homogéneo, lo que responde a la influencia del pensamiento eurocéntrico aunada a la agravante colonialidad del poder que jerarquiza y subalterniza. Así, en la colonialidad de saber —de carácter epistemológico— se encuentra un imperialismo cognitivo que hace que, si el conocimiento no reúne los estándares del conocimiento científico, sea silenciado o negado, como sucede con los conocimientos comunitarios. Asimismo, la colonialidad aliena a la persona, llevándola a dejar de ser quien es, rompiendo

la dinámica cultural que le da sentido y significado a sus discursos y prácticas. Esta visión, anclada en la herencia colonial en sus tres dimensiones, poder, saber y ser, debe ser replanteada por formas específicas de vivir dentro de cada comunidad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad como una política de Estado brinda herramientas para promover o negar el diálogo. Cuando lo promueve, implementa políticas de discriminación positiva, las cuales, desde la perspectiva de Tubino (2002), son incompletas e insuficientes y favorecen únicamente a los grupos más radicales o a los que más acciones realizan. Esto es, se trata de medidas de emergencia que no resuelven de raíz el problema de la discriminación, pero propician espacios de libertad. Por ello, de acuerdo con Tubino (2002), se debe multiculturalizar la discriminación positiva, para dar paso a la interculturalidad, pues multiculturalismo e interculturalidad son conceptos que difieren en sus concepciones

mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es TOLERANCIA, en la interculturalidad la palabra clave es DIÁLOGO. La interculturalidad reasume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan (Tubino, 2002, p. 300).

Esto significa que, si bien puede existir un Estado que sea multicultural, eso no implica que sea intercultural; en cambio, cuando se trata de un Estado intercultural, se asume *de facto* que es multicultural.

Dietz y Mateos (2011) hacen una reflexión-articulación-problematización de cuatro categorías clave para comprender la interculturalidad en relación con la comunalidad oaxaqueña. Estas categorías son interculturalidad, interculturalismo, comunalidad y comunalismo. En el primer binomio, interculturalidad-interculturalismo, la interculturalidad es concebida como “un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (ante la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones)” (p. 143); por el contrario, el interculturalismo es entendido como “una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibrida-

ciones)” (p. 143).

Respecto al binomio comunalidad-comunalismo argumentan lo siguiente: “mientras que la comunalidad se refiere al habitus comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de *hacer comunidad*” (Pérez Ruiz, 2005, citado en Dietz y Mateos, 2011, pp.146-147).

A partir de los diferentes polos, Dietz y Mateos (2011) proponen un modelo que incluye cuatro formas diferentes de relación entre comunalidad / interculturalidad:

- La interculturalidad-comunalidad, en la cual existe un modelo educativo implícito, una praxis habitualizada, híbrida, de enseñanza-aprendizaje local; es producto de imposiciones externas y de resistencias internas, combina vivencialmente intercultura e intracultura y es una fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos.
- La interculturalidad-comunalismo, cuyo modelo educativo es implícitamente monológico; es explícitamente intracultural; prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos; se invisibilizan aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos.
- El interculturalismo-comunalidad posee un modelo educativo implícitamente monológico; es explícitamente intercultural; prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos; e invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos.
- El interculturalismo-comunalismo, cuyo modelo educativo es explícitamente dialógico; combina recursos intraculturales e interculturales; negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos.

Ante lo mencionado, surge la pregunta: ¿cómo educar en un plano intercultural? Una aproximación resolutive profunda debe reflexionar sobre la noción que se tenga de interculturalidad, los actores involucrados en ella y el papel que desempeñan las propias comunidades en su desarrollo. A nivel nacional ello supone educar para la tolerancia, fomentando entre el alumnado el respeto por lo intercultural mediante valores como el respeto y la solidaridad con las

comunidades indígenas. Sin embargo, como se ha analizado, las comunidades indígenas no necesitan que se las tolere, por lo que es necesario empezar a educar para la transformación y la descolonización.

En México, el enfoque intercultural se ha centrado sólo en el ámbito de la educación, dirigida específicamente a la población indígena, cuando la interculturalidad debe ser para todos. Al respecto, Tubino (2002) afirma que “debemos empezar por despedagogizar la interculturalidad, ampliar su radio de acción, concebirla como un enfoque inter-sectorial y como el gran eje transversal de las políticas de Estado” (p. 311).

Esta visión restringida al acto educativo es cuestionada por Bensasson (2013), quien alude al convenio 169 de la OIT y a la interpretación que se le da en México, donde se la acota tan sólo a un enfoque que permite ver una sola dimensión. En este sentido, Bensasson argumenta que se “pretenden establecer relaciones más ecuanímes y armónicas entre las diferentes culturas, pero México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental” (p. 60).

Catherine Walsh, por su parte, propone tres enfoques posibles para abordar la interculturalidad. El primero es *relacional* y hace referencia a la “forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, p. 77). El segundo enfoque es *funcional* y tiene que ver con que la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, como se citó en Walsh, 2010, p. 78). El último es el enfoque *crítico*. De acuerdo con éste, la interculturalidad:

Se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...] Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p. 78).

Analizar la interculturalidad desde distintos enfoques nos permite ver cuáles son las bases de las que partimos para definirla, así como su vínculo con estructuras y actores sociales. El enfoque relacional es adoptado principalmente por el engranaje social; el enfoque funcional es asimilado por el Estado-nación, mientras que el enfoque crítico describe el anhelo de los pueblos indígenas. De esta manera se concluye que “el problema con las acepciones de diversidad e interculturalidad, y con las de ‘enfoque intercultural’, reside en sus formas de mirar, de reconocer, de escuchar” (Medina 2013, p. 153).

Para comprender los retos a los que debe hacer frente la interculturalidad, es necesario voltear a ver su configuración histórica, a fin de no cometer los mismos errores cometidos por Stavenhagen (2013): analizar para el modelo educativo castellanizador y para el modelo bilingüe-bicultural. Lo anterior posibilita pensar en formas en que los pueblos y comunidades indígenas pueden apropiarse de la interculturalidad a nivel discursivo, es decir, de formas de reconocimiento, que les permitan dotarla de otro sentido y significado, tal y como acontece en el caso oaxaqueño.

La educación alternativa oaxaqueña. Horizonte comunitario como sustento de otro tipo de educación

En Oaxaca, la educación comunitaria se entiende como un tipo de educación con carácter formal, alejada de cualquier comparación que pueda realizarse con la educación comunitaria a nivel nacional, a excepción de la impartida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Desde 1995 dicha educación está respaldada por la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, específicamente en su artículo 6. El artículo en cuestión establece que, en Oaxaca, la educación será democrática, nacionalista y humanista, añadiendo en su fracción IV que “respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas”. En 2016, la ley estatal fue objeto de algunas reformas que eliminaron la comunalidad como cuarto principio, pero transversalizaron la educación comunitaria como un modelo educativo adecuado para la realidad oaxaqueña:

Artículo 15. Además de lo dispuesto en el artículo anterior, también proporcionará educación comunitaria a los pueblos originarios de Oaxaca

en el nivel de educación básica y en otros niveles y modalidades cuya presencia en los contextos de los pueblos originarios sea significativa. Toda la educación comunitaria del tipo básico y normal y demás para la formación de maestros, se impartirá atendiendo los planes y programas de estudios determinados por la Secretaría. El Gobierno del Estado propondrá los contenidos regionales que hayan de incluirse en dichos planes y programas.

Artículo 16. El Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación comunitaria es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, para ello se procurará la creación de la modalidad de Secundaria Comunitaria de Educación Indígena dentro del sistema educativo estatal. La prestación de servicios en dicha modalidad, se realizará atendiendo los planes y programas determinados por la Secretaría.

Artículo 17. La educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales de la Comunidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la Entidad.

I. Los planes de estudio para la educación comunitaria distintos a los de educación básica y normal y demás para la formación de maestros de educación básica deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

II. La educación comunitaria reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia, y

III. La educación comunitaria reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual.

A nivel normativo se reconoce que la educación comunitaria es un estadio de la educación bilingüe intercultural e incluso la pertinencia y el potencial subyacente en experiencias como las secundarias comunitarias; a la vez, los conocimientos comunitarios se vuelven indispensables para su accionar.

En este sentido es necesario definir qué se entiende por educación comunitaria en Oaxaca, estableciendo su objetivo y sus características. En principio, la educación comunitaria:

Es un conjunto de experiencias educativas con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento a través de la búsqueda de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad (Maldonado, 2015, p. 118).

Su objetivo central implica:

La formación de intelectuales orgánicos, es decir, la paciente formación de académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción (Maldonado, 2004, p. 39).

Las características de su método pedagógico se sustentan en seis dimensiones: la comunalidad como filosofía orientadora, los conocimientos comunitarios como eje del aprendizaje, la articulación de conocimientos locales y hegemónicos, el uso de la lengua originaria en el proceso formativo, la investigación como estrategia pedagógica y la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.

Con base en el objetivo y en sus características, nuestro estado cuenta con experiencias de educación comunitaria en todos los niveles educativos, desde inicial hasta posgrado (Maldonado y Maldonado, 2018), teniendo como uno de sus rasgos distintivos el hecho de que han sido reconocidos a nivel oficial, por lo que son parte del sistema educativo estatal.

Considerando lo que se ha dicho, cabe hacerse otro cuestionamiento: ¿es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? Ser alternativo conlleva la idea de otra educación, esto es, “refiere a los sentidos de reconocimiento de la sabiduría y del proyecto étnico-político en México y en distintos países de nuestro continente como expresión de las demandas de diferentes movimientos sociales” (Medina, 2015, p. 34). El ser alternativo se conceptualiza a partir de distintas nociones. De acuerdo con el estado del arte presentado por Bermúdez, Cuevas y Hernández (2015), encontramos que se puede ser alternativo *a)* por tener una pedagogía o didáctica distinta; *b)* por retomar dentro de las didácticas y contenidos conocimientos o epistemologías indígenas; *c)* por sostener

un posicionamiento político y asumir una posición crítica y de resistencia a las políticas neoliberales en la educación que imparte el Estado; y *d*) porque su propuesta no pertenece al ámbito de la educación oficial.

Esto ha llevado al surgimiento de propuestas alternativas que parten de los pueblos indígenas; las mismas abonan a la defensa de lo suyo. Así, “los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la polis que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países” (Baronnet, 2013, p. 145).

La educación comunitaria oaxaqueña cumple con tres de los cuatro ejes clave para ofertar una propuesta educativa alternativa; el único eje que no se cumple es que su propuesta esté fuera de la educación oficial. Todo ello nos invita a reflexionar sobre los avances que se han dado en Oaxaca a nivel de educación intercultural. Coincidiendo con el planteamiento de Medina (2015):

Estamos ante la emergencia en las dos últimas décadas de una corriente crítica y reflexiva de los procesos pedagógicos latinoamericanos, que señalan distintos horizontes de búsqueda, cuya referencialidad se formula en la asunción de los terrenos de la otredad y la condición de lo posible que se gesta a través de la expresión y figura del lenguaje bajo la idea de: otro mundo es posible; otras educaciones y pedagogías otras (p. 35).

En este sentido, cabe reflexionar sobre otra interrogante: ¿qué se gana y qué pierden estas experiencias de educación comunitaria dentro del sistema educativo oficial? Prawda (1984) advertía que uno de los principales riesgos que corre este tipo de propuestas al incursionar en el plano oficial es su institucionalización.

Al respecto, Rockwell (2004) expone las tensiones que se suscitan entre estos proyectos y la normatividad, argumentando que esta última queda contenida en un discurso que se materializa “cuando determinadas personas las retoman, las interpretan, y las usan, ya sea para detener o propiciar acciones, para avalar o denunciar hechos consumados, para castigar o premiar a determinados sujetos” (Rockwell, 2004, p. 14).

A pesar del poco margen existente para maniobrar dentro de la normatividad, Rockwell destaca el rol de grupos indígenas que han logrado tomar en sus manos la conducción de la educación de sus hijos. Lo relevante para la autora es ver cómo “estas comunidades trascienden las contradicciones anteriores y definen un espacio propio [...] para ello, a veces utilizan [...] partes del discurso dominante para ejercer derechos negados en la práctica y para crear alternativas dentro de los espacios que les son propios” (p. 22).

Maldonado (2004) retoma estos proyectos como innovaciones y menciona que dichas iniciativas se enfrentan a un doble reto:

Por una parte, deben negociar con la normatividad gubernamental para encontrar las formas en que sus proyectos logren tener un cauce institucional, dado que todos ellos pertenecen o se cruzan con la estructura institucional educativa. Y, por otro lado, una vez que lograron un lugar aceptado por esta norma burocrática, aspiran a ser cobijados por la normatividad comunal, es decir, a que la comunidad se lo apropie y le dé la dinámica propia de sus marcos normativos comunales (Maldonado, 2004, p.38).

A continuación, se presentarán tres experiencias, una en educación inicial, otra en educación primaria y la tercera en educación superior. Las tres forman parte de la estructura de la educación comunitaria. Para cada una de ellas, se plasman su génesis, así como sus alcances y limitaciones.

Experiencias, alcances y retos dentro de la educación comunitaria oaxaqueña

Revitalización lingüística a partir de los nidos de lengua

Los nidos de lengua representan una propuesta educativa impulsada en nuestro estado y a nivel nacional gracias a la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y el apoyo de la doctora Lois Meyer de la Universidad de Nuevo México. Antes de exponer sus características y su objetivo es necesario señalar que los nidos de lengua conforman una propuesta que ha sido apropiada del contexto maorí en Nueva Zelanda, espacio donde florecieron en 1980 ante la necesidad de revitalizar su lengua originaria como primera lengua.

Desde la perspectiva de sus principales impulsores en Oaxaca:

Un nido de lengua es un esfuerzo comunal para recuperar la lengua y culturas originarias en comunidades en donde ambas ya están en proceso de perderse. Una evidencia de la pérdida lingüística y cultural consiste en que los padres de estas comunidades ya no usan la lengua originaria con sus niñas y niños ni se la enseñan, y los infantes no la pueden hablar (CMPIO, 2009, p. 39).

Constatada la problemática lingüística, y tras proponer la iniciativa al Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural (CNEII) para su implementación a nivel local y nacional, en 2007 se obtuvo su aprobación. Para 2008 se creó el primer nido de lengua en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán. En tan sólo un año se crearon 10 nidos de lengua en nuestro estado.

Respecto a la forma empleada para revitalizar la lengua originaria, este proceso se ancla no sólo en lo lingüístico, sino también en lo cultural, bajo el entendido de que al promover una se refuerza la matriz general. En palabras de Meyer y Soberanes (2009):

Las actividades del nido son las actividades ordinarias de la comunidad y del hogar, son las actividades que los niños observan todos los días y en las que participan. También damos prioridad a las actividades culturales

que se están perdiendo o que ya no se practican en la comunidad, como son ciertos ritos, fiestas o formas tradicionales de mostrar respeto (pp. 33-34).

Desde esta perspectiva, se torna evidente que un nido de lengua es un esfuerzo comunal, por lo que implica el compromiso de las autoridades comunitarias, educativas, guías (docentes) y padres de familia para su desarrollo. Este esfuerzo conjunto se extendió apenas 10 años; en 2018 cerró sus puertas el último de los 10 nidos de lengua iniciales.

La investigación realizada por Erdösová y Juárez-Torres (2019) sobre el funcionamiento del nido de lengua Naaxwiinyëtë Käjpxy (“El Hablar de la Tierra”) entre 2010 y 2014 resulta ilustrativa, ya que aborda una experiencia que no estuvo vinculada con las 10 comunidades que contaron con un nido de lengua, sino que recupera una experiencia de atención a migrantes ayuuk (mixes) asentados en un fraccionamiento en la periferia de la capital oaxaqueña.

Si bien este nido de lengua ya no sigue operando, en el trabajo realizado por Erdösová y Juárez-Torres se recupera la experiencia de sus tres impulsores, así como de siete de los 22 niños atendidos por el nido de lengua, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 19 años al momento de hacer el estudio.

Enfocados en el análisis de la experiencia, los autores enfatizan el objetivo planteado por Soberanes y Meyer sobre la intencionalidad del nido de lengua, que operó como un espacio de promoción de actitudes lingüísticas que se buscaba revitalizar. Al respecto, enfatizan la importancia de la participación de los padres de familia en diferentes niveles durante el proceso:

Si los padres deciden no enviar a sus hijos al “nido”, éste carecerá de la “razón de ser”. Asumiendo que las actitudes de negación y rechazo son la causa general del paulatino abandono de las lenguas, antes de fundar un “nido de lengua” conviene trabajar primero para la sensibilización de la población para que acepte y aproveche el proyecto (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 59).

En este proceso, y a través de testimonios, los autores constataron la aceptación

de algunas familias del fraccionamiento y el rechazo inicial de otras al abordaje de la lengua ayuuk en el nido de lengua. Asimismo, la edad, la inmersión en la lengua y su uso dentro de casa se volvieron factores internos determinantes para su adquisición paulatina. Entre los factores externos al desarrollo del proyecto cabe señalar la escasa infraestructura, recursos pedagógicos y económicos insuficientes, poco vínculo con instituciones y escaso respaldo de estructuras oficiales. Si bien estos aspectos dificultaron la continuidad del proyecto, no mermaron la disposición de las personas a participar en él.

A partir de las pláticas con los siete niños y jóvenes egresados del nido de lengua los autores exponen lo siguiente:

Se puede inferir que la experiencia del “nido” favoreció la posición valorativa y actitudinal hacia la lengua mixe, aunque también se puede apreciar un fuerte desbalance respecto al uso lingüístico entre ellos. Respecto a la competencia lingüística y comunicativa, las memorias de los asistentes permiten observar las diferencias en el manejo del mixe, porque algunos manifestaron que ya tenían cierto nivel de uso (así el “nido” era un complemento y un lugar para practicar), mientras que, para otros, el programa representó una experiencia lingüística totalmente nueva (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 60).

Las conclusiones de los autores pueden segmentarse en tres ámbitos específicos:

1) La pérdida de las lenguas como problemática nacional:

La experiencia del “nido de lengua” Naaxwiinyëtë Käjpxy, dirigido a la revitalización de la lengua mixe, se torna relevante porque da cuenta del problema nacional que afecta a las lenguas originarias respecto a su cada vez mayor desuso, sobre todo para el contexto urbano (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 64).

2) El objetivo central del nido de lengua. De la revitalización a la concientización:

Desde el punto de vista de los gestores, aproximadamente la mitad del objetivo principal —la revitalización y enseñanza de la lengua mixe— se cumplió: todos los participantes llegaron al nivel de mínimo 50% de comprensión de esta lengua y se logró desarrollar también cierto dominio oral activo (aunque bastante más bajo) en los asistentes que em-

pezaron a aprenderla desde cero. Pero sobre todo logró concientizar a los participantes acerca del valor no sólo de la lengua mixe, sino de las lenguas indígenas en general y del bilingüismo como una cualidad social e individual deseable (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 64).

3) La articulación y esfuerzo de los actores educativos:

La enseñanza que ha dejado el “nido” Naaxwiinyëtë Käjpxy es que los logros lingüísticos dependen de la formación y audacia de quienes enseñan y transmiten el uso de la lengua, así como del grado de involucramiento de los padres y otros actores de la comunidad, para recrear un ambiente cercano a su entorno original (Erdösová y Juárez-Torres, 2019, p. 64).

Algunas estrategias para trabajar el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)

La génesis del PTEO en Oaxaca es fruto de la visión contrahegemónica del magisterio oaxaqueño, siendo impulsado, principalmente, por la corriente democrática de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), que en 2009 y en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) impuesta a nivel federal por el Estado mexicano, buscó generar una propuesta alterna centrada en los principios de vida que emanan de la comunidad.

Luego de tres años de diálogo coordinado entre la Sección 22 y el gobierno del estado para generar la alternativa exigida por el gobierno mexicano, en 2012 se hizo público el PTEO y su puesta en práctica a manera de pilotaje. El objetivo del PTEO se percibe en las primeras líneas del documento que lo sustenta:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (PTEO, 2012, p. 12).

El objetivo es claro, así como la estructura de base para poder implementarlo: Está estructurado por tres programas y dos sistemas. Los Programas son el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: el Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PTEO, 2012, p. 5).

No obstante, con el paso de los años se ha vuelto evidente que existe una gran diferencia entre el planteamiento del PTEO (plano normativo) y su ejecución (plano experiencial). Lo anterior responde en buena medida a lo que Benjamín Maldonado expone como uno de los grandes vacíos dentro de la Sección 22: las propuestas generadas se concentran en la dimensión política y descuidan

la parte pedagógica. Lo anterior quiere decir que se prioriza la forma, pero no el fondo.

En las jornadas de capacitación impulsadas por instituciones como el IEE-PO es común encontrar a docentes frente a grupo de niveles preescolar y primaria indígena en cuya zona escolar se promueve el uso del PTEO. Uno de los principales cuestionamientos que nos realizan durante las jornadas tiene que ver no con el fundamento teórico, el cual les queda claro, sino con su operatividad áulica. Por lo que, aterrizar los postulados del PTEO en acciones y estrategias o en el diseño de instrumentos y herramientas se perfila como uno de los principales retos.

Sin la pretensión de generalizar el quehacer docente en los diferentes niveles en que se implementa el PTEO, existen colectivos escolares que han interpretado y generado sus propias herramientas, tanto metodológicas como didácticas, para su puesta en práctica. Calvo y Maldonado (2023) recuperan las jornadas de capacitación docente brindadas al colectivo escolar que aglutina preescolar y primaria en la comunidad de Magdalena Teitipac, que en un esfuerzo notable de investigación y sistematización de experiencias ha desarrollado proyectos de aprendizaje encaminados a recuperar la dimensión comunitaria al interior de la escuela. Para ello han generado estrategias que incluyen mapeos comunitarios o calendarios sionaturales en las que participan la comunidad, las autoridades municipales, escolares, padres de familia, docentes y estudiantes.

Un espacio que sin duda ha ayudado a que los docentes puedan adquirir herramientas o implementar estrategias para trabajar con el PTEO son los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) que ofrece cada año la Sección 22. Cornelio y Gutiérrez (2022) documentan las experiencias que han tenido con la Cartografía Curricular Comunitaria (CCC) como propuesta educativa-metodológica que han compartido en los TEEA.

En ambas experiencias se destaca la importancia de la investigación como método pedagógico, eje clave dentro del modelo educativo comunitario. Ésta permite redimensionar narrativas, representaciones, prácticas y comportamientos en relación con las instituciones sociales y el territorio, brindando luces respecto a cómo los docentes pueden implementar las premisas del PTEO considerando el contexto de sus centros de trabajo.

El rol de los conocimientos en el Bachillerato Integral Comunitario

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) nace en 2001 como un proyecto sustentado en el esfuerzo, la síntesis y la apropiación de las experiencias generadas por el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) en Tlahuitotepic y el Instituto Comunitario Kong Oy en Totontepec, Villa de Flores. Blanco, Guillen y Reyes (2004) argumentan que es precisamente del BICAP que se extrae “la organización curricular-metodológica basada en un proceso educativo centrado en la comunidad, su entorno y su interculturalidad” (p. 301), cuyo plan y programas de estudio dieron origen al Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). Éste:

Se caracterizó por fomentar en el alumno sus conocimientos y valores a fin de mejorar sus condiciones de vida y las de su comunidad; también se consideró que la cosmovisión, usos y costumbres, así como las necesidades, aspiraciones y lenguas de los pueblos indígenas, podrían convertirse en aportes de la cultura de las etnias oaxaqueñas a la cultura universal. En el MEII se establece la intención de fomentar en los alumnos la reflexión, creatividad y capacidad de aprender por sí mismos, así como su capacidad teórico-práctica para la toma de decisiones y solución de problemas comunitarios, propiciando a partir de esto que los resultados obtenidos, con una validación científica, podrían convertirse en nuevo conocimiento (Blanco, Guillen y Reyes, 2004, p. 304).

De 11 planteles creados en 2011, el número ha crecido, contándose actualmente con 50 planteles y extensiones localizados en las ocho regiones de nuestro estado. El proceso de gestión, diseño, aceptación por parte de autoridades educativas y comunitarias, su desarrollo e incluso su reorientación no han sido fáciles. A continuación, se presenta, desde la voz de una egresada, la que fue su experiencia en el BIC de Santa María Nutio, uno de los 11 primeros planteles creados.

De acuerdo con Mendoza (2013), el BIC de Nutio “vino a solucionar uno de los problemas de los pueblos indígenas: la continuidad de los estudios a nivel medio superior” (p. 35). Sin embargo, tras su apertura, fueron visibles las carencias

materiales y la poca importancia que dio el estado a esta modalidad educativa. Gran parte de los materiales habían sido donados por algunos pobladores o algunas instituciones del pueblo. A pesar de ello, esto no limitaba el aprendizaje, sino que lo potencializaba, y sirvió para concientizar a los alumnos sobre la manera de ver las cosas.

En sus inicios el BIC era una institución diferente para nosotros y para la sociedad, nadie se esperaba un modelo así, distinto a otros bachilleratos, a ninguna otra institución le importaban la cultura ni los usos y costumbres de la comunidad, la lengua materna, en nuestro caso el mixteco, era algo intrascendente y hasta vergonzoso para los jóvenes y para algunas instituciones. Pero puedo decir que con la llegada del BIC eso fue cambiando, se le dio la importancia que necesitaba a nuestra lengua, a los usos y costumbres de la comunidad, nuestras tradiciones eran valoradas e importantes, podíamos dialogar con los ciudadanos y tatamandones, ellos son personas respetadas con mucha experiencia y de gran jerarquía en la comunidad. (Mendoza, 2013, p. 34).

Dado que se trataba de una opción diferente de las demás modalidades ofertadas en educación media superior, en innumerables ocasiones los propios padres de familia cuestionaron su validez o la relevancia de sus contenidos. Sin embargo, con el paso del tiempo y al trabajar los conocimientos comunitarios, se generó conciencia de la importancia tanto de su lengua como sus costumbres, no sólo en los alumnos sino también en la comunidad:

Pasamos de un sistema educativo tradicional donde los maestros te dictan los apuntes y tú sólo tomas notas, eso para nosotros era un cambio enorme: al ingresar al BIC nosotros como estudiantes realizábamos las investigaciones y ellos como asesores nos orientaban, dándonos las herramientas necesarias para desarrollar el tema, sin imponer condiciones, dejándonos ser libres de realizar lo que nosotros consideramos necesario para desenvolver el tema (Mendoza, 2013, p. 36).

Al igual que en el caso de la secundaria comunitaria, la evaluación se hace de manera diferente; el maestro ya no es el único que evalúa el proceso de investigación y aprendizaje de los alumnos, sino que se plantea una evaluación en

conjunto con la comunidad

los trabajos eran presentados públicamente cada fin de semestre y debían ser evaluados por los asesores [...] teniendo como testigos a los tatamandones, el cabildo de la agencia municipal y parte de la población. Eso era lo que más me gustaba, que la población viera los trabajos que se realizaban allí en el BIC (Mendoza, 2013, p. 36).

Esto forma alternativa de educación generaba en los estudiantes el deseo de involucrarse en la comunidad y formar parte de ella como defensores de la misma, pues les ofrecía libertad: “no nos consideraban incapaces de realizar nuestra investigación, como alumnos teníamos voz y voto, podíamos tomar decisiones y éstas eran respetadas por los asesores, sin tomar represalias” (Mendoza, 2013, p. 37).

A pesar de ser otro modelo educativo caracterizado como alternativo, Tovar (2004) plantea el difícil panorama en el que se desenvuelven y desenvolverán los BIC y su modelo educativo:

Se advierte también en la propuesta educativa la tensión entre lo local, lo regional y lo nacional. Por un lado, el BIC debe constituirse en un modelo orientador de la política estatal donde la educación se conciba como factor de afirmación de la identidad comunitaria, regional y nacional; por otro, se intenta construir un currículo que recupere los conocimientos, destrezas, tradiciones y valores de las comunidades. Además, se persigue dotar a los egresados de las herramientas necesarias para acceder a los planteles de educación superior y acercarlos al conocimiento de la cultura universal. Asimismo, el modelo educativo se propone el reconocimiento de los saberes y cultura de los pueblos indígenas como aportación a la cultura universal, a la vez que se propone desarrollar en los egresados perfiles de arraigo comunitario (p. 326).

Para lograr lo anterior se trabaja por proyectos de aprendizaje centrados en la investigación como método pedagógico, pero, a diferencia de la experiencia de las secundarias comunitarias, donde el asesor sí ha podido dejar de jugar el rol de docente para convertirse en acompañante, en el caso del BIC romper ese

esquema ha resultado ser verdaderamente difícil y supone un reto en el que se experimentan avances y retrocesos. Así lo documentan Auli y De Ibarrola (2022) para el caso del BIC 11 en Mazatlán Villa de Flores desde las experiencias de sus egresados.

Consideraciones finales. De retos a oportunidades y viceversa

A pesar de las dificultades políticas, normativas e incluso comunitarias, las experiencias de educación comunitaria en Oaxaca constituyen un gran avance en el sentido de incorporar la visión de los pueblos y comunidades desde la interculturalidad crítica, pasando de ser un anhelo a ser una realidad impulsada por la fuerza y vitalidad de diferentes actores educativos, sociales y comunitarios. Ello ha permitido que, en Oaxaca, la educación alternativa haya obtenido el reconocimiento del estado. Sin embargo, su apoyo es más nominal que fáctico, es decir, otorga su reconocimiento en lugar de impulsarlo o difundirlo.

Las tres experiencias dan cuenta de lo complejo que resulta gestar estas iniciativas aun ante la posibilidad de hacerlo por el reconocimiento en el plano normativo del estado. Lejos de ser una puerta que represente una vía de fácil acceso, su gestión, desarrollo y sostenibilidad han sido posibles gracias al impulso de las propias comunidades, los docentes y los padres de familia. Esto nos hace dimensionar que el reconocimiento normativo de las experiencias no garantiza que sean apoyadas y promovidas. Antes bien, permite refrescar la memoria a la herencia colonial en tiempos modernos, invitándonos a problematizar categorías cotidianas, su uso, implicaciones y formas de apropiación tanto a nivel nacional como local.

Por otra parte, resulta importante dimensionar el alcance de la propuesta educativa local, al generar su propuesta alternativa y contrahegemónica, el PTEO o Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, que representan algunos de los principales logros y avances de la educación intercultural comunitaria en Oaxaca. Así, se torna evidente que la interculturalidad no puede ser recibida sin cuestionar su origen y a los actores que engloba; es ahí que subyace la manera en que nos podemos aproximar a ella. Cada una de esas aproximaciones supone retos que afrontar, alcances que compartir y limitantes que solucionar, siendo la más compleja de las barreras el diálogo intercultural que

se busca establecer entre las comunidades y el Estado, pues desde el Estado se ha pretendido dialogar con las comunidades indígenas, pero imponiendo sus propios intereses.

La experiencia oaxaqueña representa una de diversas formas de apropiarse de la interculturalidad, tanto a nivel discursivo como experiencial. La interculturalidad no puede ser entendida como sinónimo de educación comunitaria, pero tampoco se aleja completamente de ella. Si bien ambas comparten un reclamo histórico común, las formas de proceder y las bases desde las que parten son diferentes.

Finalmente, si bien la educación comunitaria en el estado de Oaxaca ha presentado grandes avances tanto a nivel normativo como en la praxis, enfocándose en la interculturalidad, existen muchos desafíos aún por alcanzar, pero la solución a los mismos no vendrá del estado. El movimiento educativo oaxaqueño ha demostrado que no es su intención esperar una respuesta de éste, y por ello ha creado sus propias estructuras y condiciones para dar respuesta a las problemáticas situadas que enfrenta. En ese proceso se han producido tropiezos, tensiones, avances o contradicciones, pero no por ello se detiene el camino recorrido que inició hace aproximadamente 50 años. La experiencia adquirida, la ayuda mutua y la reivindicación de lo propio son ejes que posibilitan y seguirán posibilitando su andar.

Referencias

- Auli, I., y De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (52) 2. pp.53-92.
- » Baronnet, B. (2013). Movimientos sociales y educación indígena en América Latina. En Baronnet, B., y Medardo, U., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México ¿Por qué y para quién? En Baronnet, B., y Tapia, M., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Bermúdez, F., Cuevas, J., y Hernández, A. (2015). Experiencias educativas dentro del sistema de educación oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? En Medina, P., *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. UnicaCh / Cesmeca / JP.
- » Blanco, G., Guillén, G, y Reyes, A. (2004). Programa de Bachillerato Integral Comunitario (BIC). En Meyer L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Calvo, C., y Maldonado, C. (2023). Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca. En Moreno, R., y Maldonado, B., *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*, Universidad de Guadalajara (en prensa).
- » CMPIO (2009). Nidos de lengua. *Educación Comunal. Revista oaxaqueña para el diálogo intercultural* (2). pp. 39-52.
- » Cornelio, M., y Erna, C. (2022). Cartografía curricular comunitaria: hacia un giro comunitario territorial en educación. *Goiania* (20) 1. pp.142-169.
- » Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB.

- » Erdösová, Z., y Juárez-Torres, R. (2019). Experimentar con la revitalización lingüística comunitaria. El caso del nido de lengua mixe naaxwiinyëtë käjpxy, Oaxaca, México. *Ra Ximhai* (15) 5. pp.51-66
- » Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina*. UNAM.
- » Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. En Meyer, L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (50), 1-17.
- » Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Unicach / Cesmeca / JP.
- » Medina, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En Baronnet, B., y Tapia, M., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- » Mendoza, Y. (2013).. Una mirada desde la primera generación: el caso de Santa María Nutío. En Maldonado, C., y García, E., *10 años del CSEIIIO desde una mirada universitaria*. Unidad de Estudios Superiores Alotepec.
- » Meyer, L., y Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. CMPIO/CNEII/CSEIIIO.
- » Prawda, J. (1984). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo.
- » Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En Meyer, L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx. En Baronnet, B., y Tapia, M., *Educación e inter-*

culturalidad. Política y políticas. CRIM-UNAM.

- » Tovar, M. (2004). Programa de Bachillerato Integral Comunitario). En Meyer, L., y Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Fondo editorial del IEEPO.
- » Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En *Derecho y sociedad* (19). pp. 299-311.
- » Velasco, S., Medina, P., y Baronnet, B (2020). Movimientos indígenas, educación y autonomía. En Olivier, G. (Coord.), *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, vol. I. SEP / UPN.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III-CAB.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

La UAIM, una universidad indígena en busca de lo intercultural

Francisco A. Romero Leyva³⁷
Benjamín Maldonado Alvarado³⁸
Dolores I. Romero Acosta³⁹

Resumen

La educación intercultural es vista por algunos como una estrategia política que responde primero a cumplir con peticiones de los pueblos originarios, que históricamente han insistido en que el Estado les brinde educación en todos los niveles educativos.

Por otro lado, México ha firmado acuerdos internacionales que lo comprometen a cumplir con facilitar el acceso a estudiantes que, en su mayoría, provienen de pueblos y comunidades alejadas de las zonas urbanas, donde se concentran todos los niveles educativos. En muchas ocasiones, esto causa dificultades a quienes aspiran a satisfacer sus inquietudes de realizar estudios profesionales. Sin asumir que la educación superior intercultural sea la respuesta apropiada que los pueblos originarios reclaman —porque hay que revisar otros aspectos que no son la intención de este capítulo—, hay que decir que la primera Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es una oportunidad real de acceso a la educación superior para estudiantes de procedencia indígena y aspira a ofrecer un modelo educativo pertinente.

Este trabajo expone aspectos importantes en la búsqueda por comprender la interculturalidad en la educación superior y generar con ella un tipo de educación adecuada a los intereses de los pueblos y comunidades a los que pertenecen los estudiantes de la UAIM, fundada en México hace poco más dos décadas en un espacio rural, relevante para la cultura mayo-yoreme.

Palabras clave: Interculturalidad, educación indígena, diversidad.

³⁷ Profesor Investigador. uaim, email fromero@uaim.edu.mx

³⁸ Profesor Investigador. unam, email posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx

³⁹ Profesora Investigadora. uaim, email doloresromero@uaim.edu.mx

Introducción

La UAIM no es una universidad intercultural que opera en territorio indígena proponiendo una idea de interculturalidad y de educación intercultural; es una universidad indígena que se propuso generar un modelo educativo pertinente para el sujeto indígena y ha tratado de encontrar en la interculturalidad un soporte, como se expone en esta contribución.

La educación intercultural mexicana en el nivel superior surge en el siglo xxi como opción viable para estudiantes que históricamente enfrentaban dificultades para el ingreso a las universidades convencionales, cuyos procesos de admisión siguen siendo una frontera difícil de cruzar, en especial para jóvenes cuya procedencia étnica y económica es compleja; no nos referimos únicamente a los denominados exámenes de admisión (selección), sino también a la cuestión económica y a la migración temporal.

La educación intercultural en el nivel superior aparece como la oportunidad para atender viejas aspiraciones y superar las exclusiones de pueblos que reclaman educación para sus hijos en México (Pérez y Argueta, 2012, p. 16).

Hay que recordar que alcanzar la educación para los pueblos originarios ha significado una constante lucha. Antes de que se implementara la educación superior intercultural ya había apertura a la educación primaria indígena, sobre todo en aquellos estados que tienen población indígena que ha visto cómo sus hijos ya pueden acceder a la escuela, aunque, como dice Pablo Gentili,

la permanencia en la escuela, aun cuando ha sido una gran conquista social, estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo [...] A pesar de la promesa de que el acceso a la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida, millones de latinoamericanos y latinoamericanas vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia. La expansión de la escolaridad se produjo en un contexto de intensificación de la injusticia social y tuvo, de hecho, muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual (Gentili, 2014, p. 22).

Aun cuando parece que en México no hay problemas de acceso a la educación, ésta es una percepción equivocada. Más allá de los avances logrados en este sentido, las limitaciones son muchas y muy variadas, a causa de la marginación y la desigualdad, pero también de la oferta escasa, contradictoria y precaria. Es cierto que el acceso a la educación es un derecho constitucional y, por tanto, es una obligación del Estado, ésa es su tarea. Sin embargo, ante las limitaciones expuestas es necesario forzar al Estado a cumplir sus obligaciones, como lo hizo la UAIM, que nació con el cuestionamiento y el rechazo no sólo de sectores de gobierno, sino también de la sociedad.

UAIM: la primera universidad indígena del país

La UAIM se conformó en 2001, el mismo año en que el gobierno mexicano creaba en la SEP la Coordinación General de Educación Bilingüe Intercultural (CGEIB). Esto significa que dicha universidad surgió desde fuera del gobierno, en paralelo a la política gubernamental intercultural, y nació años antes de que en el país se fundara la primera universidad intercultural.

Sus antecedentes se encuentran en varias instituciones. Ha contado con el acompañamiento comprometido del antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta, especialista en el estudio de los pueblos indígenas noroccidentales (Romero, 2022; Rochín, 2013). Su aparición significó el primer paso hacia la concreción de derechos, propuestas y aspiraciones que, desde 1994, se vieron fortalecidas por la lucha del EZLN.

El inicio de esta institución puede considerarse un parteaguas de múltiples dimensiones, porque marca el surgimiento de las Universidades Interculturales en México, implica también un cambio en las políticas públicas del indigenismo, de las relaciones interculturales y en general de la gestión de la diversidad cultural en el país; enmarcada por la alternancia política en el gobierno con el cambio del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido de Acción Nacional (PAN) en el año 2000, la UAIM representa ese cambio en las formas y tradiciones educativas, pues esta Institución, como muchas otras en esta época cuestionan y reniegan del sistema educativo mexicano, de la educación “convencional” y hasta de la pedagogía (Sandoval, 2016, p. 146).

Por otra parte, según su decreto de creación, la CGEIB debía “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (Decreto, 2001, Art 1). Su creación parecía tener la intención de atender la educación indígena en general, o al menos en los niveles que no cubría la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, y de hacerlo con calidad. No obstante, rápidamente se vio que no tendría injerencia en escuelas de educación básica que estaban a cargo de la DGEI. Así que, en la práctica, su ámbito de acción quedó reducido a los niveles medio superior y superior (desatendidos por la DGEI) y posiblemente al de secundaria, cuya atención es ambigua.

Sus primeras acciones se dirigieron al nivel superior. En 2004 inició actividades la primera Universidad Intercultural en el Estado de México. En poco más de 15 años de existencia la CGEIB promovió la creación de 11 universidades interculturales. Su injerencia en otros niveles ha sido muy pobre, creando algunos bachilleratos interculturales (copia de los Bachilleratos Integrales Comunitarios iniciados en Oaxaca en 2001) y unas pocas secundarias interculturales.

En el caso de la UAIM, su incorporación a las universidades interculturales en busca de apoyo significó un conflicto en el que se la trató de despojar, incluso, de su nombre original, que finalmente logró mantener. De manera breve, esa historia es narrada por el segundo titular de la CGEIB:

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que se había creado como universidad estatal en 2001, tardó en lograr el reconocimiento de la SEP. Inicialmente enfrentó problemas de financiamiento y falta de apoyo del gobierno de Sinaloa. Algunas de sus innovaciones formativas chocaron con los esquemas de tránsito de la carrera escolar y le llevaron a crisis recurrentes en su financiamiento y credibilidad ante las instituciones gubernamentales. En 2003 la CGEIB promovió, a solicitud del gobierno del estado, una evaluación de su viabilidad. El análisis encontró que se trataba de un modelo que tenía importantes virtudes que podrían fortalecerse si se adoptaban algunas medidas de fortalecimiento institucional.

Para ello, a partir de 2006 la UAIM adoptó elementos programáticos de las universidades interculturales y se acogió al esquema de financiamiento del subsistema.

Una nueva ley orgánica, publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa* el 19 de agosto de 2016, realizó cambios más profundos, incluyendo el nuevo nombre de Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Es la institución más grande del subsistema en términos del número de alumnos y de programas académicos (que se ofertan a nivel de licenciatura y posgrado). Cuenta, además, con carreras de tiempo parcial y a distancia para la atención de población trabajadora mayoritariamente no indígena en la ciudad de Los Mochis; tiene también unidades académicas en Mochicahui, municipio de El Fuerte y Choix (Salmerón, 2019, p. 55).

La UAIM surgía con múltiples expectativas que confluían en el deseo de brindar un servicio educativo plural, en un contexto poco propicio a la pluralidad, como ha sido históricamente el norte de México. Este deseo compartido se plasma en su lema, *Simem Yoemia, Simem Palia Yolem'mem* (Toda la gente, todos los pueblos), como afirmación incluyente (UAIM, 2013, p. 9). Por su composición, la universidad tuvo que avanzar con dificultades en la definición de sus intereses hacia la interculturalidad y en la propia definición de lo intercultural:

Desde una mirada antropológica, el reto se lanzó desde un inicio y sigue vigente; consiste en cómo hacer de la Institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias. La preocupación va en tres sentidos: cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para contribuir a que algunas otras entren en procesos de reindianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y tercero, cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, a la vez, sean partícipes del desarrollo occidental (Sandoval, 2016, p. 148).

A pesar de ello, no ha podido contar con las condiciones adecuadas para que el proyecto alternativo de formación profesional dirigida a la interculturalidad tuviera hoy los avances esperados, pese a la intensidad de los esfuerzos realizados para lograrlo, y se debe reconocer que padece varios de los lastres de la educación indígena nacional (Romero, 2022, p. 124).

De cualquier forma, la UAIM continúa y ha logrado ser una opción educativa importante para jóvenes indígenas y no indígenas. Es hoy la universidad intercultural mexicana con más matrícula y oferta educativa, atrayendo a estudiantes de distintas partes del país:

Tabla 1. Pueblos a los que pertenecen los estudiantes. Primer semestre 2022

1.- Chatino	2.- Chinanteca	3.- Chol	4.- Cora	5.- Guarijío
6.- Huichol	7.- Kichwa	8.- Kumiai	9.- Mam	10.- Maya
11.- Mayo yoreme	12.- Mazahua	13.- Mazateca	14.- Mestizo	15.- Mixe
16.- Mixteca	17.- Mocho	18.- Náhuatl	19.- Otomí	20.- Paipái
21.- Piaroa	22.- Rarámuri	23.- Tarahumara	24.- Tepehuano	25.- Totonaca
26.- Trique	27.- Tzeltal	28.- Tzotzil	29.- Yaqui	30.-Zapoteco
31.- Zoque				

Nota: Romero, con base en datos de la dirección escolar de la UAIM (2022, p. 67).

Tabla 2. Número de Estudiantes por Programa y Unidad Académica

Unidad / Programa Educativo	Estudiantes		Total
	Mujeres	Hombres	
Mochicahui	1049	679	1728
Ing. en Sistemas Computacionales	86	117	203
Ing. en Sistemas de Calidad	128	118	246
Ing. Forestal	59	116	175
Psicología Social Comunitaria	159	41	200
Turismo Empresarial	118	52	170
Sociología Rural	197	76	273
Contaduría	174	85	259
Derecho	128	74	202
Los Mochis	1762	1103	2865
Ing. en Sistemas Computacionales	61	156	217
Ing. en Sistemas de Calidad	372	392	764
Psicología Social Comunitaria	384	101	485

Sociología Rural	88	24	112
Contaduría	579	213	792
Derecho	278	217	495
Choix	508	286	794
Ing. en Sistemas Computacionales	249	127	376
Ing. Forestal Comunitaria	135	116	251
Turismo Alternativo	124	43	167
Virtual	555	185	740
Derecho	119	130	249
Educación Preescolar	278	12	290
Psicología Social Comunitaria	158	43	201
TOTALES	3874	2253	6127

Nota: Romero, con base en datos de la dirección escolar de UAIM (2022, p. 78).

Según datos de la oficina de control escolar de la UAIM, 89% de sus estudiantes provienen del medio rural, tanto del estado de Sinaloa como del resto del país, que tienen presencia en la universidad por medio de sus estudiantes. La UAIM nace en la comunidad de Mochicahui, que, a la vez, es sede del centro ceremonial del pueblo yoreme mayo. Se trata de una comunidad rural que, tras la emergencia de la universidad, se ha ido transformando, volviéndose semiurbanizada como producto de los cambios que supuso la llegada de estudiantes de otras comunidades, que dieron lugar a actividades económicas enmarcadas en lo que la sociología rural denomina “nuevas ruralidades”.

Buscando conocer la perspectiva de los estudiantes se propuso la realización de entrevistas abiertas, con grabación de voz autorizada por los participantes. Así, se entrevistaron estudiantes, en su mayoría, del programa educativo de licenciatura en sociología rural; también de las licenciaturas en educación intercultural y derecho.

Realizamos el ejercicio porque consideramos que era importante conocer sus perspectivas y sus creencias aplicando una metodología horizontal, que facilita la opinión y la escucha del oyente, evitando, de esta manera, la especulación de los que escriben.

Los estudiantes piensan que la ubicación de la universidad no representa un problema para ellos: “en realidad, el hecho de que la UAIM tenga su sede principal en Mochicahui y no en Los Mochis no representa problema alguno para nosotros, estamos muy cerca de la ciudad de Los Mochis a donde eventualmente acudimos cuando es necesario” (estudiante 1).

Cuando se les interroga sobre los retos que implica el contexto rural donde está ubicada la UAIM, las respuestas se invierten. Al respecto, perciben que el reto está relacionado con su procedencia, es decir, con sus lugares de origen: “son lugares donde el tema de la tecnología aún no se consolida, muchas cosas sólo las conocemos de oídas, por ejemplo, el internet; escucho que mucha gente piensa que porque aquí es común que cualquier persona pueda navegar en internet desde su celular, en todo el mundo es igual y no es así, los lugares de la sierra son un problema para la señal, además no hay dinero con qué comprar un celular” (estudiante 2).

Un estudio sobre el derecho a la educación entre los mayos-yoreme indicó lo siguiente:

la principal razón por la que los jóvenes yoreme-mayo no ingresan a una universidad y no logran terminar una carrera universitaria es debido a que no cuentan con los recursos económicos para hacerlo.

Se comprobó que las universidades de la región no otorgan becas a los indígenas yoreme-mayo, con las salvedades de la UAIM y los apoyos que brinda la Universidad Autónoma de Occidente, el resto de las universidades que se ubican en los municipios donde se realizaron las investigaciones cobran sus cuotas sin distinciones; así lo manifestaron los funcionarios de las instituciones educativas visitadas, los profesores y los padres de familia (Ramírez-Lugo, 2022, p. 115). La tarea de la UAIM ha sido clave para la concreción de este derecho en la región y para los jóvenes indígenas del país. Ello respondió, en buena medida, a que logró contar con un albergue grande que brinda alimentación y hospedaje los 365 días del año a los estudiantes que lo necesiten (Ramírez-Lugo, 2022, p. 116). Una vez consolidado el espacio, se le ha tratado de dar sentido a la educación, un sentido desde lo indígena, un sentido desde la historia de la lucha por la descolonización:

El reto de la UAIM consiste en resolver cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias.

La preocupación va en tres sentidos: “cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para que algunas otras entren en procesos de reindianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y tercero, cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, a la vez, sean partícipes del desarrollo occidental (Sandoval y Guerra, 2007, p. 285) (Romero, 2022, p. 72).

Hacia la interculturalidad: fortalecer la diferencia

Pensar la interculturalidad para buscar estrategias con las cuales impulsarla en el aula implica ciertas definiciones que han ido construyéndose en diversos momentos. La definición de interculturalidad en la UAIM coincidiría, en una primera etapa, con la que formuló la CGEIB, que consiste en considerar lo intercultural como un enfoque de respeto a la diversidad en los ámbitos teórico y práctico del sistema educativo. La reducción de la interculturalidad a un enfoque de relaciones entre culturas, impulsado por la CGEIB, queda expuesto en múltiples documentos, por ejemplo, cuando plantea en el objetivo “Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística” dos estrategias: consolidar las UI y proponer el enfoque intercultural en la IES no interculturales (CGEIB, 2014, p. 24).

También se tendría como definición de interculturalidad una idea más cercana a la diversidad cultural o a la multiculturalidad:

En la UAIM, la interculturalidad es la interrelación que se da entre los jóvenes que provienen de los diferentes grupos culturales que participan, principalmente yoremes, a través de la que se exploran los valores éticos y estéticos a fin de promover la reanimación étnica y construir una sociedad más justa y armónica (Rochín, 2013, p. 11).

A partir de las diversas aproximaciones a la definición y al manejo de lo intercultural como propuesta para la educación de jóvenes indígenas, definimos la multiculturalidad como la “convergencia de distintas culturas en un mismo espacio”, la interculturalidad como el diálogo entre las culturas que conviven en un espacio multicultural y la educación como una oportunidad constante para los encuentros entre culturas.

Catherine Walsh señala que la interculturalidad crítica emerge ante la urgencia de formar niños y jóvenes conscientes de la importancia política de la diferencia y sus características, para luchar contra ellas en el proceso de transformación social hacia una “sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (2009, p. 76). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se propone como un instrumento político, cuyo fin es contribuir a los procesos de relaciones sociales y culturales, pues “todo intento por construir un significado para el concepto de interculturalidad es en sí mismo una apuesta política no menos que académica o intelectual” (Cruz, 2013, p. 12).

La educación intercultural

La educación intercultural en el nivel superior tiene sus particularidades; puede verse como una alternativa positiva por lo que significa para muchos estudiantes de pueblos originarios que encuentran en las universidades interculturales una oportunidad para ver realizados sus sueños de concluir una carrera profesional. Nicanor Rebolledo afirma que:

el debate intercultural ha dejado hasta el momento algunos saldos positivos, entre ellos, mayores oportunidades de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas (lo cual significa un avance sustancial en el proceso de democratización de las instituciones de educación superior), la visibilización de la condición indígena de los estudiantes y el reconocimiento de la contribución de la cultura indígena a la cultura institucional, lo cual ha producido una transformación creciente de las escuelas (Rebolledo, 2020, p. 164).

La educación intercultural debe ser pensada desde el imaginario y, necesariamente, implica tocar el tema político y la hegemonía de la sociedad monolítica

y monocultural e impositiva que propone un discurso de reconciliación social, que acepta la diferencia cultural en las aulas, pero definiendo qué enseñar y cómo educar en ellas.

Si la interculturalidad es el encuentro entre culturas, sería importante conocer cómo son los sistemas de relaciones sociales y culturales en los encuentros de esas culturas que convergen en un espacio privilegiado como el de las aulas, porque no es suficiente afirmar que la educación es intercultural por su apertura a estudiantes de procedencia cultural diversa. No hay nada nuevo en este sentido, a no ser por su reconocimiento político en los Estados nacionales, que han abierto esa posibilidad de atención a viejas demandas de los pueblos para que sus hijos sean aceptados sin conflicto alguno.

Aun cuando la presencia en las aulas es multilingüe, la forma de comunicación es monolingüe, es decir, el uso del español prevalece en ellas. Si bien es cierto que se reconocen las diversas lenguas, no se les da la utilidad que debiera dárseles en cada proceso educativo; antes, al contrario, no sucede lo mismo cuando el estudiante es obligado a tener clases de alguna lengua extranjera durante su estancia en la universidad.

La interculturalidad debe hacer énfasis en esta imposibilidad de construir respeto, diálogo y armonía, mientras subsistan estas relaciones de dominación y absoluta desigualdad. Por lo tanto, se la entiende como una herramienta más de emancipación que visibiliza y denuncia la situación real de desigualdad, de opresión y aspira a subvertirla en todos sus niveles (Viaña, Claros y Sarzuri, 2009, p. 8).

Por otra parte, es necesario plantear al menos dos interrogantes para establecer lo manifiesto de lo intercultural en la educación: ¿cómo la educación intercultural integra los pensamientos de los pueblos en las discusiones académicas?, ¿cómo están diseñadas las retículas en los programas educativos?

Para tratar de dar respuesta al primer cuestionamiento, debemos empezar por establecer algún tipo de criterio que defina la diferencia con la *otra* educación, la denominada convencional y, con ese propósito, haremos una breve descripción de lo que sucede en la UAIM.

La oferta de programas de licenciatura en la UAIM asciende 24 programas educativos 9 en modalidad escolarizada, 10 semiescolarizada y 5 virtuales, la ma-

trícula total del ciclo 2022-2023 es de 7 501 estudiantes, de los cuales 1 765 corresponden a la modalidad escolarizada, 4 301 a la modalidad semiescolarizada y 1 435 a la modalidad virtual [...] cuenta con una planta docente de 271 profesores; de éstos el 59% cuenta con nivel de licenciatura, 27.3% con maestría, el 11.4% con doctorado y el 2.3% sabios originarios; del total el 47% de los docentes son de base y supernumerarios, y el 53% restante son eventuales y de honorarios (Segundo Informe de labores del rector, marzo de 2023).

La UAIM cuenta con la presencia indígena de 32 grupos étnicos diversos; esto último se manifiesta en mayor medida en la unidad Mochicahui, seguida de la unidad Choix, que recibe estudiantes de la sierra de Chihuahua, mientras que en la unidad Los Mochis la mayoría de los estudiantes son mestizos.

La zona en que se ubica la UAIM se encuentra muy próxima a cuatro universidades estatales y cuatro privadas en las que se imparte educación superior convencional. A simple vista, la diferencia entre estas universidades y la UAIM radica en el nombre y la adscripción a la interculturalidad en la educación. En este sentido, hablar de las características raciales de los estudiantes no es determinante, puesto que en todas las universidades hay indígenas y no de un solo grupo, entonces, ésa no es la diferencia.

La mayoría de los profesores en la UAIM son egresados de las universidades de la región, aunque es visible que hay profesores que egresaron de la UAIM. Con excepción de los profesores de lengua originaria, que representan 2.3% del profesorado y hablan la lengua materna local, los que integran la dimensión disciplinar no la hablan.

Se identifican diversos factores en los que la educación indígena difiere de la educación convencional: por un lado, el nido de lenguas, un departamento en el que se recrean temas culturales, tales como tallado y pintura en bule, tallado de madera y pintura; a ello se suma que los profesores y demás personal de esta área pertenecen al pueblo yoreme mayo.

Por otro lado, las mallas curriculares están cruzadas por cuatro ejes en los que aparece el de lengua y cultura y se imparten materias relacionadas con la cultura yoreme durante seis semestres consecutivos. Actualmente se está trabajando

el rediseño curricular, en el que el eje de lengua y cultura continúa, sólo se han propuesto nuevas asignaturas para integrar otros temas relevantes del pueblo yoreme.

En el eje de formación básica, los alumnos de todos los programas llevan asignaturas similares, al igual que en el eje sociocultural, y sólo en el eje disciplinar las asignaturas y sus contenidos cambian según sea el perfil.

La diferencia entre la educación intercultural ofrecida en la UAIM y la brindada en otras universidades convencionales se ve reflejada en el eje de lengua y cultura, en el que se tratan temas asociados a los pueblos originarios.

Para responder el cuestionamiento sobre cómo están diseñadas las retículas en los programas educativos, nos referiremos a la forma en que se diseñan los contenidos que se abordan en las aulas, cuál es la perspectiva cultural no sólo del cómo, sino también de qué se enseña y cómo se construye conocimiento en los encuentros con los estudiantes.

En un análisis de los programas educativos, particularmente aquellos que están en el marco de las ciencias sociales —sociología rural, derecho, psicología social comunitaria y educación intercultural—, es evidente la ausencia de autores que escriban desde el contexto latinoamericano y sólo en sociología rural se retoman en al menos seis asignaturas, que corresponden al eje disciplinar.

Se revisó el apartado de lecturas recomendadas, que en las retículas aparecen como bibliografía recomendada y corresponden a los textos que el profesor estará discutiendo con sus alumnos en las aulas durante las sesiones de clase. El debate epistemológico se vuelve crucial en un contexto de fricción cultural como el padecido por los pueblos originarios. En nombre de la ciencia se han desechado y ridiculizado los conocimientos locales comunitarios. Esto debe ser cuestionado, más aún cuando en las aulas hay presencia de estudiantes procedentes de pueblos originarios, que han vivido procesos de colonización que les han cambiado la perspectiva, en el sentido de que lo propio deja de ser la explicación y se induce a la reflexión desde lo ajeno, desde lo que se construye fuera de su visión cultural. Al respecto, Raúl Fornet afirma que

La constelación del saber en que nosotros nos movemos hoy es, fundamentalmente, un producto de Occidente, y en ella hay una directriz que ubica a la filo-

sofía dentro de lo que Occidente considera necesario saber para ser Occidente: el saber filosófico se enmarca en un sistema de occidentalización de Occidente y pasa a ser un elemento de la occidentalización misma del lugar en que surge (Fornet, 2007, p. 22).

Fornet desvela los riesgos que conlleva impartir en cada programa educativo paradigmas alejados de las realidades de los estudiantes. Basta con analizar de qué manera tienen la oportunidad de acceder y discutir el pensamiento latinoamericano en sus clases, cuántos de los autores que se recomiendan reflexionan a partir de contextos denominados locales. Boaventura de Sousa Santos menciona que “quien aplica el conocimiento se encuentra fuera de la situación existencial en que incide la aplicación y no es afectado por ella [...] No existe mediación deliberativa entre lo universal y lo particular. La aplicación procede de demostraciones necesarias que prescinden de la argumentación” (Sousa Santos, 2018, p. 546).

Cuando se realiza la tarea de formar nuevos profesionistas, toda institución educativa se plantea metas, objetivos y qué tipo de profesionista proponen que sean sus egresados y en ese sentido se diseñan los planes de estudio. A la vez, los profesores aportan su experiencia y van insertando en su práctica educativa los temas que a su juicio deben conocer los alumnos, buscando que la formación sea integral.

Por otra parte, al revisar si la educación intercultural es inclusiva, esto comúnmente se asocia a la presencia indígena en las aulas. La UAIM, que es la primera universidad indígena del país, nace con esa perspectiva, aunque en un contexto de exclusión, por lo que, por ejemplo, los procesos de admisión son diferentes a los de otras universidades públicas. A simple vista, en ella no se observan diferencias y, cuando se pregunta a los estudiantes si la diferencia cultural es marcada, las respuestas son elocuentes: “la verdad no me he sentido excluido, nosotros como estudiantes compartimos muchos espacios, por ejemplo, el albergue, el comedor, las salas, en fin, y más allá de diferencias, de acuerdos y desacuerdos académicos, políticos o religiosos, no he visto que haya alguno que tenga que ver con la cuestión cultural” (estudiante 3).

El nido de lenguas es el espacio donde más concentración cultural se observa.

La academia de lenguas coordina y ejecuta los planes de estudio de seis asignaturas, una por semestre, en las que no sólo se retoma el tema de las lenguas, sino que también se abordan temas importantes de los pueblos, prácticas culturales como la danza, las comidas típicas, las artesanías, en fin, se pretende que los estudiantes se sientan en libertad de practicar su cultura con los demás sin restricciones.

Una de las razones que motivaron la creación de la UAIM tiene que ver con la preocupación de sus fundadores de brindar oportunidades a estudiantes que tenían problemas de acceso a la educación superior por cuestiones económicas y geográficas, particularmente a la población indígena. No obstante, es importante mencionar que no se hizo diferencia para que el no indígena también tuviera acceso y se dio la oportunidad de ingresar a no tan jóvenes que tenían estudios superiores trancos, quienes, sin importar su edad, pueden ingresar en igualdad de condiciones.

Por su parte, desde su creación, el programa educativo en sociología rural ha formado profesionistas provenientes de pueblos originarios y, como en cualquier otra práctica social, hay egresados que están marcando diferencias en sus comunidades, ya que han sido ejemplo para que sus familiares y sus vecinos se motiven e ingresen a la universidad y a esta carrera en particular.

La docencia y los aprendizajes

Uno de los retos históricos de la UAIM, y en general de la educación indígena, sobre todo en los niveles medio superior y superior, incluso secundarias, es poder contar con docentes adecuados y formados en la propuesta de ser inclusivos, sin que ello signifique afirmar que un programa educativo determine que serán como se desea, pero sí ya supone un paso hacia adelante.

En la UAIM, en la actualidad existen dos tipos de profesores, aquellos que se formaron en el modelo educativo inicial de esta institución pensando en los estudiantes provenientes de las comunidades originarias, que utilizan métodos educativos flexibles y aquellos profesores que se fueron contratando y que continúan con la educación bancaria inflexibles ante los estudiantes, esto es observable en profesores de metodología, inglés y aquellas disciplinas que se

enmarcan dentro de la línea denominada económico administrativo (Romero, 2022, p. 121).

De acuerdo con su modelo educativo inicial, en lugar de docentes, la figura más adecuada al modelo indígena es la de “facilitadores”; sin embargo, en la nueva ley orgánica han sido denominados como profesores.

La institución cuenta actualmente con 257 profesores, de los cuales sólo 10% son indígenas de la etnia mayo, 7% pertenecen a un grupo indígena pero no hablan la lengua materna y 83% son mestizos; del total, 60% son de tiempo completo y 40% cubren asignaturas por horas:

Tabla 3. Composición de los profesores por Unidad Académica y Programa Educativo

	Mujeres	Hombres	Total
Unidad Mochicahui	44	62	106
Ingeniería en Sistemas Computacionales	3	10	13
Ingeniería en Sistemas de Calidad	5	3	8
Ingeniería Forestal	3	7	10
Licenciatura en Psicología Social Comunitaria	8	3	11
Licenciatura en Turismo Empresarial	3	5	8
Licenciatura en Sociología Rural	2	4	6
Licenciatura en Contaduría	6	2	8
Licenciatura en Derecho	2	6	8
Licenciatura en Educación Intercultural	3	5	8
Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras	4	3	7
Lengua Originaria	5	8	13
Deportes y actividad física	0	6	6
Unidad Los Mochis	67	50	117
Ingeniería en Sistemas Computacionales	1	9	10

Ingeniería en Sistemas de Calidad	15	6	21
Licenciatura en Psicología Social Comunitaria	19	3	22
Licenciatura en Sociología Rural	2	0	2
Licenciatura en Contaduría	12	7	19
Licenciatura en Derecho	7	16	23
Licenciatura en Turismo Alternativo	1	1	2
Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras	6	2	8
Lengua Originaria	3	5	8
Deportes y actividad física	1	1	2
Unidad Choix	14	10	24
Ingeniería en Sistemas Computacionales	2	5	7
Ingeniería Forestal Comunitaria	5	3	8
Licenciatura en Turismo Alternativo	5	0	5
Centro de Lenguas Nacionales y Extranjeras	1	0	1
Lengua Originaria	1	1	2
Deportes y actividad física	0	1	1
Posgrado	6	4	10
Totales	131	126	257

Nota: Coordinación General Educativa. UAIM, 2022. Tomado de Romero (2022, pp. 73-74).

Los programas de posgrado son: maestría en educación para la diversidad cultural, en estudios sociales, economía y negocios internacionales, en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente y en educación para la paz y la convivencia escolar; a éstos se suman doctorados en ciencias, en estudios para la sostenibilidad y medio ambiente, en estudios sociales, en educación para la diversidad cultural, economía y negocios internacionales y en sistemas computacionales. El rumbo para avanzar ante el problema del profesorado debe ser la conso-

lidación parcial, el avance por programas, para poder probar la pertinencia y las condiciones en que pueden emerger. En ese sentido, una de las actividades importantes llevadas a cabo en la Unidad Mochicahui es el rediseño de la licenciatura en sociología rural. En ésta se ha logrado concentrar un equipo de profesores con un alto grado de conciencia, experiencia y voluntad de trabajo en la exploración alternativa de la interculturalidad; con esa base se planteó su rediseño, que tiene por objetivo general adecuar la oferta educativa a nuevas necesidades de formación, con base en la experiencia adquirida por la UAIM durante años de formar sociólogos competentes para intervenir en el mundo rural.

Conforme esa intención, sus objetivos específicos son:

- Determinar nuevos enfoques de la orientación terminal de la licenciatura, con base en algunas de las necesidades más urgentes de atención temática de la formación.
- Adecuar la reorientación de la oferta educativa teniendo como base los aprendizajes del personal docente de la UAIM durante sus años de colaboración con la licenciatura.
- Aprovechar los aciertos de la licenciatura a lo largo de su existencia formando sociólogos comprometidos con su comunidad y región de manera principal, pero no exclusiva.
- Posicionar a la UAIM entre las universidades atentas a los nuevos temas sociales en que deben intervenir sus egresados, a partir de opciones terminales innovadoras y pertinentes.

El rediseño que se propone implica que la licenciatura tenga dos opciones o acentuaciones terminales: en estudios de género y en estrategias para el Buen Vivir. Ambas responden a enfoques cada vez más necesarios desde los estudios sociales y a la reflexión política, tanto a nivel global como local.

Por una parte, las luchas de género han logrado avances significativos por su explosividad y sus formulaciones teóricas y analíticas, especialmente en los feminismos y otros ámbitos de identidad sexual, incluyendo la masculinidad. Por otra parte, las luchas sociales se han aproximado cada vez más en sus objetivos a tratar de generar condiciones de buen vivir, aprovechando las formulaciones que sobre este tema se han realizado principalmente en América del Sur (*Sumak Kawsay*), en México (comunalidad) o en África (*Ubuntu*).

Así, el territorio personal y el territorio comunitario han sido colocados en el centro contemporáneo de los debates. Ello implica ubicar y analizar las agresiones y despojos que el capitalismo ha llevado a cabo en ambos tipos de territorio, así como revisar los principales aportes logrados desde abajo y desde la academia para fortalecer o crear formas comunitarias desde las cuales resistir. Al posicionar las opciones terminales de la licenciatura en estudios de género y en estrategias para el Buen Vivir, la UAIM se inserta en las lecturas críticas contemporáneas de los problemas sociales, aprovecha la formación, experiencia y capacidades de su personal académico y genera una oferta educativa inédita en el campo de la educación superior intercultural, y lo hace desde su ser y pensar o sentipensar como universidad indígena.

Conclusión

En más de 20 años de historia alternativa intentando ser parte de la interculturalidad gubernamental, pero sin quedar influidos definitivamente por ella, los avances logrados en la primera universidad indígena del país son escasos, aunque importantes. Si bien no se ha logrado consolidar un modelo que requiera del concurso de numerosos actores competentes y comprometidos, se han logrado avances que se reflejan en varios de los egresados. Un ejemplo es el del actual director general del Instituto de Atención Integral al migrante oaxaqueño en el Gobierno del Estado de Oaxaca; es un joven triqui egresado del posgrado en sociología rural de la Unidad Mochicahui.

El mosaico de culturas que convergen en la UAIM, que buscan ser diferentes sin perder su esencia cultural es una realidad; la educación superior intercultural es su oportunidad para ser profesionistas.

La cuestión no es discutir si la educación es intercultural y se fundamenta, tampoco afirmar que sea menos o más que la denominada convencional. Tardaríamos mucho tiempo en establecer diferencias y creemos que ambos paradigmas tienen sus puntos importantes, claro, dependiendo de la posición ideológica desde la que se haga; la educación que se constituye como una manera de atender a la población indígena siempre se ha planeado desde el pensamiento occidental, es decir, en las aulas se busca educar a la diferencia cultural desde un pensamiento alejado de cada contexto cultural.

Las universidades interculturales y particularmente la UAIM tienen el doble propósito de brindar educación de calidad a sus estudiantes, una educación competitiva que motive y promueva a las juventudes indígenas y no indígenas, pero viéndola como un derecho y no como un compromiso político. Y, en relación con el segundo propósito, tiene como premisa que la educación intercultural esté al nivel del contexto de sus estudiantes, Nos referimos a las experiencias culturales que cada uno tiene por el hecho de tener la educación informal de sus pueblos. No sabemos si esto sucede o no en las universidades interculturales.

La educación que se practica en la UAIM busca ser incluyente; sin embargo, algunos procesos aún son colonizantes y homogeneizantes; el reconocimiento de las lenguas aún está en las letras y no en la práctica, a los jóvenes que egresan aún se les exige hablar o traducir textos en inglés a fin de cumplir con el mandato de la Secretaría de Educación Pública para poder titularse en su disciplina. En la UAIM no hay restricciones para el ingreso a cualquier programa educativo, no se exigen exámenes de admisión (más bien son de selección, donde los promedios más altos logran ingresar) ahora llamados de diagnóstico que, sin embargo, cumplen con la misma función.

Referencias

- » Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: Perspectivas situadas. En Di Caudo, V., Llanos, D., y Ospina, M. (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana.
- » CGEIB (2014, abril 28). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*.
- » Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya / Yala-América Latina*. Ediciones Abya-Yala.
- » Decreto (2001, enero 22). Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. *Diario Oficial de la Federación*.

- » Fornet-Betancourt, R. (2007). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- » Gentili, P. (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Clacso.
- » Pérez, L., y Argueta, A. (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En Ruiz, V., y Lara, G. (Coords.), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 15-38). ANUIES.
- » Ramírez-Lugo, F. (2022). La Universidad Autónoma Indígena de México y la aplicación del derecho humano a la educación para los pueblos indígenas de México. *Ra Ximhai* 18 (2): 103-118.
- » Rebolledo, N. (2020). La interculturalidad en las aulas. En Comboni, S., y Juárez, J. M. (Coords.). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp.163-180). UAM-Xochimilco.
- » Rochín, R. (2013). *El concepto de calidad desde la perspectiva de la interculturalidad en la Universidad Autónoma Indígena de México*. Tesis de maestría en Educación Social, Los Mochis, UAIM.
- » Romero, F. (2022). *El perfil del profesor intercultural según Paulo Freire: Una reflexión desde la Universidad Autónoma Indígena de México*. Astra Editorial / UAIM.
- » Salmerón, F. (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En Lloyd, M. (Coord.). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp. 43-68). UNAM.
- » Sandoval, E. (2016, julio-diciembre). Reseña a La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios, Guerra, E. Culiacán: Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación. *Revista CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana*, Año 1, (2): 145-148.
- » Sandoval, E., y Guerra, E. (2007, mayo-agosto). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3 (2): 273-288.

- » *Segundo informe de actividades 2022-2023*. Flores, I., UAIM.
- » Sousa Santos, B. de (2018) *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.
- » UAIM (2013) *Actualización de Planes de Estudios de la Licenciatura con Enfoque Intercultural*. Documento de trabajo.
- » Viaña, J. y otros (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- » Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. (Coords.). *Construyendo Interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- » Zavala, M. (2022). Prólogo. En Sarduy, Y., y Espina Prieto, R. (Comps.). *Cultura y desigualdades rutas teórico metodológicas*. Clacso / Unicef / IIC.

Derechos de Autor © 2023 Universidad La Salle Oaxaca A. C.

Este sitio de libros está bajo una licencia Creative Commons de Atribución Internacional 4.0

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Semblanzas curriculares de los autores

Carlos Cabañas Ronzón, nacido en Coatepec, municipio veracruzano. Estudió la Licenciatura en Pedagogía y una Maestría en Gestión de la Calidad, ambas por la Universidad Veracruzana. Actualmente, labora como Director Administrativo en una de las Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información en esa misma casa de estudios, actividad que entrelaza con una de sus pasiones; la docencia universitaria, la cual ha desempeñado a lo largo de casi 20 años. Entusiasta de la narrativa, siempre ha gustado por contar vivencias de todo tipo, más, sobre aquellas que tienen su origen en el ámbito escolar.

Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo es licenciada en Historia y Geografía por la Universidad de Cuenca. Especialista en Pueblos Afrolatinos y Caribeños por la CLACSO - FLACSO Brasil. Egresada del posgrado en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad por la Universidad de Cuenca. Las líneas investigativas sobre las que ha publicado giran en torno a la interculturalidad y los estudios de género. Actualmente se desempeña como Historiadora Regional del Instituto Nacional del Patrimonio Cultural Zonal 6.

Jenny Veronica Cantincus Cantincus pertenece a la nacionalidad Awá. Sus estudios a nivel tecnológico los realizó en el Instituto Superior “ITCA”, donde obtuvo el título de Desarrollo Integral del niño. A nivel de grado cuenta con un título en Educación Básica por la Universidad de Cuenca. Actualmente es docente en Educación Intercultural Bilingüe.

José Ramón Contreras de la Cruz es maestro en Administración y Políticas Públicas por el Instituto de Administración Pública de Tabasco y Médico Veterinario Zootecnista por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesor de Tiempo Completo desde 2008 en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco en asignaturas del eje de vinculación y sobre políticas públicas. Es líder del Cuerpo Académico “Lenguas, Educación Intercultural y Desarrollo”; perfil deseable PRODEP 2022-2025. Realiza investigación sobre: vinculación comunitaria, sistematización, diversidad biocultural, género e impacto del COVID-19 en la educación superior.

Rosa María Cruz Avendaño es doctora en Educación con enfoque en investi-

gación para la eficacia y mejora escolar por la Universidad de Southampton en Reino Unido. Es investigadora independiente y docente de licenciatura y posgrado en la Universidad La Salle Oaxaca. Ha colaborado con la Revista internacional de investigación, política y práctica: Mejora y Eficacia Escolar publicada del grupo Taylor & Francis y su trabajo ha sido publicado en el Manual Internacional de Eficacia y Mejora Escolar de Routledge.

María Teresa Galicia Cordero es doctora en Educación, investigadora y consultora internacional de proyectos formativos. Se ha desempeñado como profesora de educación básica, media superior, superior y posgrados. Es tutora, asesora, editora y dictaminadora educativa en diversas publicaciones educativas y de investigación. Incursiona en el análisis y el periodismo educativo en medios digitales, radio y televisión. Sus líneas de investigación son: formación de maestros, saberes, migración y narrativas de experiencias de NNA. Colabora con Vía Educación A.C dentro de su propuesta formativa de Comunidades de Aprendizaje en Puebla.

José Félix García Rodríguez es economista, doctor en Finanzas Públicas por la Universidad Veracruzana; Doctor en Ciencias Filosóficas por la Universidad de la Habana, Cuba. Profesor titular de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2009; perfil deseable PRODEP; integrante del Cuerpo Académico “Investigaciones Estratégicas Regionales”; miembro de diversas redes de investigación internacionales y nacionales.

Juan David González Fraga es doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Es integrante de la Red de Investigadores de la Educación Rural y la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Colaboró como Profesor en la UPN-241 como responsable de la Licenciatura en Educación Multigrado. Sus líneas de investigación son: Formación inicial y continua en escuelas rurales multigrado. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. Contacto gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Esteban Francisco Ibarra-Vargas originario de San José, Costa Rica, es máster en Educación Rural Centroamericana por la Universidad Nacional de Costa Rica,

máster en Educación con énfasis en Desarrollo Cognitivo por el ITESM (Universidad Virtual, Tecnológico de Monterrey, México), y, además, es bachiller y licenciado en Educación Primaria por la Universidad de Costa Rica. Ha trabajado como maestro en escuelas públicas y privadas costarricenses. Desde el 2012 se desempeña como académico en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica realizando tareas relacionadas con la docencia, la acción social y la investigación.

Diego Juárez Bolaños es académico de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Con estudios doctorales en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural. Sus líneas de investigación son la educación rural y multigrado.

Víctor Manuel León Rodríguez estudió el doctorado Regional en Desarrollo Educativo, énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido integrante de diversas redes de investigación, integrante de la Red de Investigadores de la Educación Rural. Ha colaborado en diferentes instituciones de educación superior, coordinador de investigación educativa en el Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino. Ha participado en intercambios académicos nacionales e internacionales en Ecuador y Perú. Sus líneas de investigación son la formación para la educación multigrado y el enfoque biográfico narrativo. Actualmente es Subdirector Académico de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino.

Benjamín Maldonado Alvarado es antropólogo social por la ENAH, doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Es profesor investigador en la FES Aragón de la UNAM y tiene nivel 1 en el SNI. Colabora con maestros de educación indígena en Oaxaca desde hace 40 años y sus temas de interés son la Comunalidad, la educación comunitaria, los pueblos originarios y el anarquismo magonista.

Carlos Luís Maldonado Ramírez es antropólogo social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas Pacífico Sur).

Actualmente se desempeña como profesor en los Posgrados en Educación y licenciaturas de la Universidad La Salle Oaxaca. Funge como docente-investigador especializado en temas de educación indígena/comunitaria, cultura escolar, cruce de culturas y apropiación de perspectivas pedagógicas a contextos indígenas. Forma parte del Comité revisor y dictaminador de las revistas *Cuestiones Pedagógicas* de la Universidad de Sevilla, y de *RDP. Revista Digital de Posgrado* de la FES-UNAM.

María de Lourdes Muñoz Loyola es profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Carmen Serdán, Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211, Máster en Gestión Educativa por la Universidad Anáhuac. Tiene experiencia como docente, directora, asesora técnica en escuelas de educación básica, diseñadora de cursos para docentes, asesora en la oferta de formación continua para docentes en servicio, diseñadora en proyectos de investigación en educación básica, desde hace ocho años, integrante del equipo de formadores de comunidades de aprendizaje. Actualmente se desempeña como Jefa del Sector Puebla Poniente en escuelas de educación básica de la ciudad de Puebla.

Roberto Olvera Ojeda es licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, pasante de la Especialidad en Enseñanza de la Historia de México en UnADM. Se ha dedicado al diseño e implementación de proyectos sociales y educativos. Desde hace ocho años colabora con Vía Educación AC en la transferencia de la propuesta pedagógica de Comunidades de Aprendizaje en México.

Lourdes del Carmen Pineda Celaya es doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México); doctora en Economía y Empresa (Universidad de Málaga, Málaga, España); maestra Tecnológica en Agronegocios (Colegio de Posgraduados, Texcoco Montecillos, Estado de México); Licenciada en Diseño Industrial (Universidad Cuauhtémoc, Puebla, México) e Ingeniería Industrial (Instituto Tecnológico Superior de las Choapas, Las Choapas, Veracruz, México).

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua es licenciado en Ciencias de la Educación en Historia y Geografía y magister en Educación mención Educación In-

tercultural por la Universidad de Cuenca. Actualmente es docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación, UNAE. Investigador acreditado por SENSCYT en las áreas de especialidad: educación bilingüe, interculturalidad, diversidad y etnoeducación. Ha elaborado programas de pregrado y posgrado en educación, y participado en proyectos de investigación y vinculación con la sociedad en diferentes instituciones de educación superior.

Alejandro Jair Ramírez Hernández es estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Asesor Técnico Pedagógico de educación primaria en la Zona Escolar 170 del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P, así como asesor académico externo de la Licenciatura en Educación Multigrado de la Universidad Pedagógica Nacional en Tierra Nueva, S.L.P. Correo electrónico: alejandroramirez@upnslp.edu.mx

Ángel Vásquez Rodríguez es estudiante de la licenciatura en Educación de la Universidad La Salle Oaxaca. Sus áreas de desarrollo académico son la educación indígena y rural, por lo que ha participado en el Diplomado en Interculturalidad y Comunalidad: Posibilidades de un Diálogo en las Escuelas de Educación Básica, organizado por la enbio-unam y en el Seminario Binacional Oaxaca-San Diego: un espacio intercultural. Correo electrónico: 014427100@ulsaoaxaca.edu.mx

Dolores Imelda Romero Acosta es doctora en Educación para la Diversidad Cultural por la Universidad Autónoma Indígena de México, maestra en Ciencias Sociales y licenciada en Trabajo Social. Se desempeña como profesora del área de Ciencias Sociales, adscrita al programa educativo de licenciatura en sociología rural, Unidad Mochicahui. Tiene el reconocimiento de profesor de tiempo completo con Perfil Deseable PRODEP-SEP, distinción como investigadora honorífica por CONFIE y Miembro distinguido como candidata a Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores como Candidata-CONACYT. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Licenciatura en Sociología Rural, UAIM-Mochicahui. Correo electrónico: doloresromero@uaim.edu.mx

Francisco Antonio Romero Leyva es sociólogo rural, egresado de la Universidad de Occidente, con maestría en Educación Social, egresado de la Universi-

dad Autónoma Indígena de México. Doctor en Educación y Diversidad. Egresado de la escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Se desempeña como profesor investigador en la Universidad Autónoma Indígena de México. Tiene perfil deseable PRODEP. Es miembro, como investigador honorífico, del Sistema Sinaloense de Investigadores. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Sus líneas de Investigación son: estudios de educación y diversidad cultural, estudios rurales y culturales, pedagogía crítica, diversidad epistémica y de contexto.

María Teresa Sánchez Reyes es doctora en Ciencias de la Educación, mención Andragogía (UNIEDPA). Se desempeña como docente en diferentes niveles y modalidades. Actualmente es Directora de Extensión Social Universitaria, en la Universidad Católica Andrés Bello, extensión Guayana. Sus líneas de trabajo universitario son pedagogía social, andragogía social. Ha realizado acompañamiento a los jóvenes y profesores en experiencias e iniciativas sociales de trabajo comunitario en el marco de la metodología aprendizaje servicio. En articulación con sustentabilidad ambiental, ha sido facilitadora en formación reflexiva de líderes socio ambientales en territorio amazónico.

Claudio Antonio Vargas-Fallas nació en San José, Costa Rica, el 18 de noviembre de 1965. Es máster en Educación Rural Centroamericana por la Universidad Nacional de Costa Rica, además, bachiller y licenciado en Educación Primaria con énfasis en Estudios Sociales por la Universidad de Costa Rica. Ha trabajado como maestro en escuelas urbanas y rurales multigrado costarricenses y como académico en la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Costa Rica, ejerciendo labores en docencia, investigación y acción social. Actualmente se encuentra jubilado y realiza labores de consultoría en temas educativos.

